Biblioteca Centrală
I 3874

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI 1 IANUARIE 1957

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1999

97

- IUL. 2005

IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 3.32.74

I 3874

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI Nr. 1 *Ianuarie 1957*

U IAŞI 2022

CUPRINS

Pagina

*** Sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice 3
A. Caludi: Din munca mea de dirigintă pentru închegarea colectivului de elevi. 10
L. Ötvös: Unele aspecte ale combaterii formalismului în munca de îndrumare şi control a secţiei de învăţămînt regionale 19
E. Dărmănescu: Discutarea în clasă a lucrărilor de control, mijloc de adîncire a cunoştinţelor şi de îmbunătăţire a exprimării elevilor 29

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ŞI ŞCOLII SOVIETICE

G. Deaca: Problema şcolilor-internat în Uniunea Sovietică 38

DE PESTE HOTARE

*** Prima conferinţă internaţională în legătură cu cercetările ştiinţifice pedagogice 45

CONSULTAŢII

Clara Chiosa: Cum corectăm unele greşeli de gramatică şi de ortografie ale elevilor noştri 52

DISCUŢII

A. Chircev: Unele probleme privind teoria şi practica determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi 60
Al. Cazangiu: În legătură cu problema tipurilor de activitate nervoasă superioară 70
E. Maftei: Cîteva concluzii preliminare în problema temperamentelor 75
*** Concluzii la discuţiile purtate în Revista de pedagogie în problema tipurilor de activitate nervoasă superioară 81

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Cl. Conachi: Îndrumări metodice pentru predarea limbii romîne (lectura literară) la clasele V—VII ale şcolilor cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare 85

CRONICĂ

Fl. P.: De la examenele de admitere în clasa a VIII-a 88
C. Drăgulescu: Activitatea Institutului de ştiinţe pedagogice în discuţia Consiliului ştiinţific 89
*** Organizarea sesiunii ştiinţifice a Institutului de ştiinţe pedagogice 96

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

1602

1964

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

*** *Центральная сессия „Педагогических чтений"* 3

А. КАЛУДИ: Мой опыт работы как классного руководителя для сплочения ученического коллектива 10

Л. ЕТВЕШ: Некоторые формы устранения формализма в работе по руководству и контролю областного отдела народного образования 19

Е. ДЭРМЭНЕСКУ: Обсуждение контрольных работ в классе, средство для углубления знаний и для развития речи учащихся 29

ВОПРОСЫ СОВЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ШКОЛЫ

Г. Дяка: Вопрос школ-интернатов в Советском Союзе 38

ЗА РУБЕЖОМ

*** *Первая международная конференция в связи с научными педагогическими исследованиями* 45

КОНСУЛЬТАЦИИ

КЛАРА КИОСА: Как надо исправлять некоторые граматические и орфографические ошибки наших школьников 52

ДИСКУССИИ

А. КИРЧЕВ: О вопросах теории и практики определения типов высшей нервной деятельности у учащихся 62

АЛ. КАЗАНДЖИУ: К вопросу типов высшей нервной деятельности 70

Е. МАФТЕЙ: Предварительные выводы по вопросу темпераментов 75

*** *Выводы проведенных дискуссий в „Педагогическом журнале" по вопросам типов высшей нервной деятельности* 81

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

КЛ. КОЧАКИ: Методические указания по обучению румынского языка (литературное чтение) в V — VIII классах школ с обучением на языках национальностей 85

ХРОНИКА

К. ДРЭГУЛЕСКУ: Работа Института педагогических наук 88

ФЛ. П. Вступительные экзамены в VIII — ом классе 89

*** *Организация научной сессий Института педагогических наук* . 96

SOMMAIRE

*** La session centrale des „Lectures pédagogiques" 3

A. Caludi: Comment j'organise mon activité de dirigeant de classe, en vue de réaliser la cohésion du collectif d'élèves 10

L. Ötvös: Quelques aspects de la lutte contre le formalisme dans l'activité de la section régionale de l'enseignement, en ce qui concerne les directives et le contrôle 19

E. Dărmănescu: La discussion des épreuves écrites trimestrielles en vue d'approfondir les connaissances des élèves et d'améliorer leur manière de s'exprimer 29

PROBLÈMES DE LA PÉDAGOGIE ET DE L'ÉCOLE SOVIÉTIQUE

G. Deaca: Le problème des écoles-internats dans l'Union Soviétique 38

L'ENSEIGNEMENT À L'ETRANGER

*** Première conférence internationale concernant les recherches scientifiques dans le domaine de la pédagogie 45

CONSULTATION

Clara Chiosa: Comment éliminer chez nos élèves certaines fautes de grammaire roumaine et d'orthographe 52

DISCUSSIONS

A. Chircev: Quelques problèmes concernant la théorie et la pratique de la détermination des types d'activité nerveuse supérieure chez les élèves 60

Al. Cazangiu: Relativement au problème des types d'activité nerveuse supérieure . 70

E. Maftei: Quelques conclusions préliminaires dans le problème des tempéraments 75

*** Conclusions sur la discussion organisée par la Revue de pédagogie relativement au problème des types d'activité nerveuse supérieure 81

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

C. Conachi: Conseils méthodiques pour l'enseignement de la langue roumaine dans dans les classes V—VII (écoles dans la langue maternelle des minorités nationales) 85

CHRONIQUE

C. Drăgulescu: L'activité de l'Institut de sciences pédagogiques 88

Fl. P.: En marge des examens d'admission dans les écoles de second degré . . . 89

*** L'organisation de la session scientifique de l'Institut de sciences pédagogiques 96

SESIUNEA CENTRALĂ A „LECTURILOR PEDAGOGICE"

(BUCUREȘTI, 8—10 DECEMBRIE 1956)

Datorită condițiilor create școlii și cadrelor didactice de regimul democrat-popular, precum și rolului important ce-l are experiența înaintată în rezolvarea sarcinilor actuale ale învățămîntului nostru, se realizează, din ce în ce mai mult, la noi în țară, variate acțiuni pentru popularizarea largă a elementelor pozitive din munca instructiv-educativă.

Dezvoltarea științei pedagogice, fundamentată pe concepția marxist-leninistă, îmbunătățirea continuă a procesului de educație și învățămînt sînt condiționate de rezultatele experienței vii, acumulate zi de zi de practicieni, de cadrele didactice fruntașe.

Aceste rezultate îmbogățesc știința pedagogică, dar sînt, la rîndul lor, dependente de îndrumarea pe care o primesc din partea teoriei pedagogice, fără de care ar rămîne la un stadiu empiric, lipsit de orizont.

Pentru a pune la îndemînă tuturor celor care desfășoară activități în domeniul educației și instrucției o formă nouă de studiere, generalizare și popularizare a experienței pozitive, Institutul de științe pedagogice, călăuzit de exemplul Uniunii Sovietice, a organizat și îndrumat și la noi în țară „Lecturile pedagogice".

Prin antrenarea în această acțiune a celor care se ocupă cu problemele de educație și învățămînt, se realizează o legătură între forurile care desfășoară o muncă științifică în domeniul pedagogiei și între practicieni.

După obținerea unor rezultate satisfăcătoare în cadrul sesiunilor regionale ale „Lecturilor pedagogice" — în lunile septembrie și octombrie 1956 — s-a trecut la pregătirea sesiunii centrale.

Această pregătire a însemnat o muncă susținută, desfășurată atît de cabinetele pedagogice regionale — care au selecționat dintre lucrările prezentate în sesiunile regionale pe cele mai bune — cît și de comisia centrală a „Lecturilor pedagogice", căreia i-a revenit sarcina de a opera trierea lucrărilor în vederea alegerii celor ce urmau să fie prezentate la sesiunea centrală.

Din 241 lucrări, prezentate la sesiunile regionale, au fost trimise Institutului de științe pedagogice 114 lucrări. Dintre acestea, 58 lucrări au fost alese pentru a fi susținute în sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice".

La sesiune au participat peste 500 persoane, dintre care 136 delegați din toate regiunile țării. In cadrul sesiunii, s-au prezentat și discutat 5 lucrări în plenară și 53 în cele 11 secții organizate pe specialități. Autorii

lucrărilor prezentate sînt profesori (42), învățători (12), educatoare (2), instructori de pionieri (1) și părinți ai elevilor (1). Pentru început această situație e satisfăcătoare. E clar că pentru viitor e necesar să se antreneze categorii cît mai variate de persoane, ce pot spune un cuvînt autorizat asupra educației: medici, scriitori, oameni ai muncii din industrie și agricultură etc.

*

Un element important în organizarea și desfășurarea muncii pentru „Lecturile pedagogice" îl constituie tematica lor. Aprecierea tematicii și conținutului lucrărilor prezentate în sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" aduce numai în mică măsură aspecte noi, față de ceea ce s-a putut constata referitor la lucrările susținute în sesiunile regionale.

Aceasta se datorește faptului că lucrările prezentate la sesiunea centrală sînt o parte din cele care s-au ținut și în sesiunile regionale. Se pune problema dacă sesiunea centrală a putut să strîngă laolaltă cele mai bune lucrări din cadrul regiunilor. In general, acest lucru s-a realizat prin selectarea lucrărilor, așa cum am amintit mai sus. Totuși, pe cît știm, au fost unele regiuni care au trimis pentru sesiunea centrală lucrări mai puțin reușite, deși aveau și alte lucrări apreciate în cadrul sesiunilor regionale, care n-au fost trimise pentru sesiunea centrală. Acest lucru s-a întîmplat în regiunile Hunedoara, Iași, Craiova, București.

In ceea ce privește tematica lucrărilor prezentate în cadrul sesiunii centrale, observăm, în primul rînd, că în general autorii lucrărilor s-au orientat spre teme actuale, importante pentru dezvoltarea școlii și pedagogiei noastre.

Deși variată, tematica n-a izbutit să prindă însă toate aspectele muncii instructiv-educative. Mai ales în ceea ce privește latura educativă, putem considera că s-a manifestat o slabă preocupare pentru tratarea unor probleme importante, cum sînt: educația ideologico-politică a elevilor, realizarea disciplinei conștiente, organizarea și educarea colectivului de elevi. Asemenea lipsuri au fost scoase în evidență atît de către tov. prof. C. Nicuță, locțiitor al ministrului învățămîntului, în cuvîntul rostit la deschiderea sesiunii centrale, cît și de către tov. prof. Stanciu Stoian, directorul Institutului de științe pedagogice, în concluziile rostite cu prilejul închiderii sesiunii.

Este drept că tratarea unor asemenea teme necesită o muncă de cercetare mai îndelungată, mai complexă, pentru a se putea ajunge la concluzii valabile, lucru care nu a fost posibil să se realizeze integral în condițiile în care s-au elaborat lucrările pentru aceste prime sesiuni regionale și centrală a „Lecturilor pedagogice".

Cu această rezervă, multe din lucrările prezentate sînt valoroase. Astfel, de exemplu, lucrarea tov. Caludi Anastasia, „Din munca mea de dirigintă pentru închegarea colectivului de elevi", bine orientată sub aspect teoretic, este un început de muncă științifică, început care ar fi bine să fie continuat de autoare, pentru a îmbogăți prin contribuția sa, un domeniu important al literaturii noastre pedagogice.

Alte probleme importante și actuale, care au fost numai tangențial atinse, sînt: introducerea învățămîntului politehnic și a învățămîntului mixt. Desigur, noutatea problemelor din punct de vedere al realizării lor practice nu a dat suficientă posibilitate studierii și generalizării experienței în aceste domenii.

Lucrarea „Folosirea mijloacelor locale pentru realizarea unor elemente de învățămînt politehnic", a tov. prof. I. Ciobanu, metodist al cabinetului pedagogic regional Constanța, este valoroasă, în primul rînd pentru că reflectă orientarea cabinetului pedagogic al regiunii Constanța spre o cercetare în acest important domeniu; în al doilea rînd, lucrarea are meritul că popularizează o experiență reușită, care, deși în curs de desfășurare, se poate lăuda cu anumite realizări. Deși experiența Școlii medii din Fetești nu este general valabilă, cunoașterea experienței respective folosește atît unei categorii mai restrînse de școli, care au condiții asemănătoare, cît și tuturor celorlalte școli, care pot trage concluzii valoroase asupra posibilității și importanței folosirii resurselor locale.

In ceea ce privește lucrarea tov. prof. Ilie Stănculescu, „Aspecte ale educației și învățămîntului mixt într-o școală pedagogică", singura lucrare cu asemenea temă, ea cuprinde o serie de constatări juste, referitoare la introducerea învățămîntului mixt. Desigur că viitoarele lucrări cu această temă vor trebui să insiste asupra felului în care se reflectă în rezultatele la învățătură, în formarea personalității elevilor, noile condiții în care se desfășoară viața lor în școală.

Un domeniu important al muncii educative — problemele organizațiilor de copii și tineret și ale educației în familie — a fost slab reprezentat din punct de vedere cantitativ, numeric. Singura lucrare din prima categorie, a tov. Butoi Adrian, „Colectivul pionieresc și contribuția sa la rezolvarea sarcinilor instructiv-educative ale școlii", deși prezintă o bogată experiență, nu adîncește suficient problemele abordate — poate și datorită faptului că tema aleasă este prea vastă.

Ar trebui ca în sesiunile regionale și centrale din anii viitori să se prezinte mai multe lucrări privind munca organizațiilor de copii și tineret. Printr-o colaborare mai strînsă a comisiei centrale a „Lecturilor pedagogice" cu C. C. al U.T.M. și a cabinetelor pedagogice cu Comitetele regionale U.T.M., se va putea realiza o mai largă participare cu lucrări a activiștilor organizațiilor de copii și tineret.

In ceea ce privește educația în familie, problema a fost tratată tot numai într-o singură lucrare, „Cum îmi educ copiii". Interesul stîrnit de lucrarea respectivă a dovedit încă o dată importanța practică și teoretică pe care o are prezentarea unor aspecte ale educației în familie. Autorul, tov. Popa Vasile, a izbutit să redea în lucrarea sa aspecte valoroase cu privire la educarea celor trei copii ai săi, valoroase atît prin autenticitatea și valabilitatea lor, cît și prin forma literară în care au fost expuse.

Desigur, forurile care răspund de organizarea „Lecturilor pedagogice", trebuie să se străduiască să satisfacă acele cerințe manifestate în plenara sesiunii, antrenînd în studierea unor asemenea teme un număr mai mare de părinți, care să nu aibă neapărat și calitatea de a fi cadre didactice.

O altă problemă importantă, oglindită în lucrarea „Unele aspecte ale combaterii formalismului în munca de îndrumare și control a secției de învățămînt", susținută de tov. Ludovic Ötvös, reprezintă un început bun pe linia studierii activității desfășurate de către organele de îndrumare și control. Această acțiune credem că va constitui un imbold și pentru alte secții de învățămînt și cabinete pedagogice, de la care se așteaptă asemenea inițiative.

Apreciem ca o realizare deosebită a sesiunii centrale faptul că s-a putut organiza o secție specială pentru învățămîntul preșcolar, aceasta cu atît mai mult, cu cît în cadrul regiunilor educatoarele au fost foarte puțin antrenate să participe la lecturi și mai ales n-au primit sprijinul necesar în elaborarea lucrărilor.

De asemenea, subliniem faptul că pentru prima oară s-a reușit să se organizeze o secție pentru problemele limbii materne și limbii romîne în școlile naționalităților conlocuitoare, la care au participat cu comunicări învățători și profesori din școlile maghiare, germane, tătare, iar la discuții s-au ridicat și probleme în legătură cu predarea în școlile sîrbe și grecești.

Așa cum s-a arătat și în cuvîntul de deschidere, majoritatea lucrărilor din cadrul sesiunii au tratat probleme referitoare la metode și procedee care asigură o însușire temeinică a cunoștințelor precum și formarea deprinderilor de muncă independentă.

Confecționarea unor interesante și variate materiale didactice prezentate de tov. Herta Wilk, Margareta Moșneaga, Virginia Velcescu, Ion Zichișanu, procedeele folosirii lor, preocuparea pentru munca independentă a elevilor, oglindită în lucrările secțiilor de geografie, științele naturale, fizică, matematică, elementar și preșcolar, grija pentru exprimarea corectă și frumoasă a elevilor care străbate lucrările prezentate în secțiile de limba romînă, limba rusă, naționalități conlocuitoare și elementar, îmbunătățirea predării istoriei prin folosirea elementelor de istorie locală (lucrarea tov. Alexandrina Anghel) sau a literaturii beletristice (lucrarea tov. M. Drăgan), antrenarea elevilor în activități în afara clasei, interesante și pline de conținut (lucrările tov. Iosif Viehmann și Chati Guido), iată numai cîteva aspecte din problemele care au stîrnit interesul cadrelor didactice.

Ca o concluzie, privind tematica, putem spune că ea e variată dar nu îndeajuns.

Ar fi fost îmbucurător dacă lucrările sesiunii ar fi cuprins, în totalitatea lor, obiectele de învățămînt. Desigur că pe mulți i-ar fi interesat muzica, desenul, lucrul manual, domenii în care nu s-a elaborat nici o lucrare.

Același lucru l-am putea spune și de educația fizică, obiect reprezentat în cadrul sesiunii printr-o singură lucrare.

In sfîrșit, mai importantă decît varietatea tematicii este orientarea ei, care trebuie să fie îndrumată pe tema centrală a școlii noastre: educația tineretului în spiritul ideologiei și moralei comuniste.

*

In ceea ce privește conținutul lucrărilor, putem face aprecierea că autorii au știut să dea, în genere, o orientare justă problemelor pre-

zentate, s-au referit la procedee și metode folosite în munca practică, a căror valabilitate apărea evidentă. Este drept că nu totdeauna s-au preocupat de analiza temeinică a rezultatelor obținute, dînd mai multă atenție descrierii unor fapte decît prelucrării și interpretării lor. Această lipsă, subliniată și în concluziile tov. prof. Stanciu Stoian, ține de metodica de elaborare a lucrărilor. Faptul că o bună parte din lucrări n-au constituit rodul unei adevărate munci de cercetare, în care desfășurarea activității practice să meargă paralel cu studierea ei, s-a reflectat în conținutul lucrărilor, determinînd pronunțatul lor caracter descriptiv.

Desigur că aceasta se datorește nu numai lipsei de experiență a autorilor în munca de cercetare, cît mai ales întîrzierii îndrumărilor date de comisia centrală a „Lecturilor pedagogice" și de cabinetele pedagogice regionale, ajutorului limitat dat celor înscriși pentru sesiunile „Lecturilor pedagogice" din 1956. Or, pentru asigurarea unei înalte calități a lucrărilor, este necesară stăpînirea temeinică a metodologiei muncii de cercetare, atît de către cei care îndrumează, cît și de către autorii lucrărilor.

Discuțiile animate care s-au purtat în plenară și în ședințele pe secții au adus contribuții însemnate la buna desfășurare a sesiunii, constituind o dovadă a pregătirii temeinice a cadrelor didactice, a interesului stîrnit de lucrările sesiunii. Totodată, s-au făcut numeroase propuneri, de care se va ține seama în viitor, asigurîndu-se astfel o îmbunătățire a muncii referitoare la „Lecturile pedagogice".

Majoritatea participanților la discuții, atît în plenară cît și pe secții, au subliniat importanța sesiunii ca un început valoros de muncă științifică, în care este antrenat un număr mare de cadre didactice. Se creează, astfel, posibilitatea unui larg schimb de experiență, care contribuie la dezvoltarea științei pedagogice, la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ.

De asemenea, unii vorbitori au apreciat că sesiunea a prezentat o serie de aspecte pozitive și din punct de vedere organizatoric, lucrările desfășurîndu-se în bune condiții. Acest lucru se datorește în mare măsură și Comitetului Central al Sindicatului Muncitorilor din Învățămînt care a contribuit mult la buna organizare a sesiunii.

La unele secții în care s-a citit un număr mai mare de lucrări (limba romînă, elementar, secția problemelor generale de învățămînt) s-a propus ca pe viitor să se reglementeze în mod strict timpul rezervat prezentării lucrărilor, pentru a da posibilitate ca discuțiile să se desfășoare mai pe larg. In acest scop, s-a propus ca autorii lucrărilor mai voluminoase să pregătească din timp rezumate scrise asupra acelor capitole ale lucrării care nu vor fi citite în întregime.

In general, din discuțiile purtate a reieșit faptul că participanții au învățat mult din experiența sesiunilor regionale: intervențiile lor au dovedit în majoritatea cazurilor o justă orientare în punerea problemelor, sezisarea unor aspecte importante ridicate de lucrări, exigență față de conținutul și forma de prezentare a acestora.

Unii participanți la discuții s-au referit și la tematica lucrărilor prezentate, apreciind că autorii, în majoritatea lor s-au oprit asupra unor teme

de o importanță deosebită pentru munca educativă, pentru predarea anumitor obiecte de învățămînt în momentul actual.

Dacă discuțiile s-au referit pe larg la conținutul lucrărilor — argumentînd valabilitatea celor afirmate de unii autori sau combătînd-o — în mai mică măsură s-a manifestat preocuparea pentru aducerea în discuție a problemelor legate de metodica muncii de cercetare. Aceasta se poate explica tocmai prin dificultățile pe care le ridică dezbaterea problemelor privind efectuarea muncii de cercetare în condițiile unei insuficiente experiențe în acest domeniu.

Rezultatele obținute în urma ținerii sesiunii centrale a „Lecturilor pedagogice" ne îndreptățesc să apreciem că s-a realizat un bun început în această acțiune. Desigur că lucrările au avut și unele deficiențe, inevitabile începutului de muncă științifică.

Ca un rezultat deosebit de important însă al sesiunii centrale trebuie considerat largul schimb de experiență atît în ceea ce privește activitatea practică, cît și în munca de elaborare a lucrărilor pentru lecturi.

Este incontestabil că multor participanți la sesiune le va crește preocuparea în legătură cu unele domenii ale muncii practice în care au văzut realizări deosebite la unii dintre colegii lor care au prezentat lucrări.

Astfel, ei vor da mai multă atenție organizării muncii independente a elevilor, confecționării și folosirii materialului didactic, educării colectivului de elevi, problemelor ridicate de introducerea învățămîntului mixt.

Pentru mulți profesori de geografie va crește străduința de a organiza terenuri geografice; profesorii de științe naturale vor da, cert, o atenție mai mare cercurilor de elevi, în cadrul cărora se pot desfășura acțiuni interesante, iar grija pentru realizarea unei exprimări corecte și frumoase va spori la învățătorii și profesorii care predau limba romînă, limba maternă și rusă.

In ceea ce privește legarea teoriei de practică la diferitele obiecte de învățămînt, valorificarea resurselor locale în sprijinul introducerii elementelor de politehnizare, se vor înregistra, desigur, noi inițiative.

Un alt element pozitiv realizat prin sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" a fost antrenarea unui număr considerabil de cadre didactice în preocuparea de a studia experiența practică. Acest lucru a contribuit la creșterea încrederii în posibilitățile pe care le au, văzînd apreciate străduințile lor în ceea ce privește munca de cercetare științifică. Mulți participanți au mărturisit-o deschis de la tribuna „Lecturilor". Ei vor porni cu un nou avînt în activitatea lor, stimulați de constatarea că pot contribui efectiv la îmbunătățirea învățămîntului nostru și la îmbogățirea științei pedagogice.

Acțiunea „Lecturilor pedagogice" nu trebuie concepută ca o muncă ce ia sfîrșit prin organizarea și ținerea sesiunilor regionale sau a sesiunii centrale, ci ea este un mijloc permanent de stimulare și popularizare a realizărilor din domeniul muncii instructiv-educative.

Valorificarea aspectelor pozitive care s-au desprins din experiența participanților la „Lecturile pedagogice" constituie și de acum înainte o preocupare importantă pentru Institutul de științe pedagogice și pentru cabinetele pedagogice.

Acest lucru se va realiza, în primul rînd, prin publicarea unei părți însemnate din lucrările prezentate în cadrul sesiunii — această acțiune a și început prin publicarea a trei lucrări chiar în numărul de față al „Revistei de pedagogie". In aceste lucrări cadrele didactice găsesc atît sugestii prețioase pentru îmbunătățirea muncii lor cît și un ghid folositor în ceea ce privește modul de alcătuire a lucrărilor pentru viitoarele sesiuni ale „Lecturilor pedagogice".

Dar experiența valoroasă descrisă în lucrările care s-au prezentat la sesiunile din anul acesta poate fi popularizată prin multiple mijloace care stau la îndemîna cabinetelor pedagogice.

O formă superioară de studiere și popularizare a acestei experiențe este trecerea la întocmirea unor studii monografice asupra sistemului de muncă al unui profesor sau învățător ori asupra activității unei școli. Amploarea, complexitatea unor asemenea monografii, dificultățile de ordin metodologic pe care le implică, au făcut ca în sesiunea centrală să nu se prezinte lucrări de acest tip. Poate că unii dintre autorii care au cîștigat o oarecare experiență în munca de cercetare întreprinsă anul acesta vor trece la alcătuirea de monografii.

In general, considerăm că modul în care s-a desfășurat sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" a dovedit o maturizare a cadrelor noastre didactice, formate în spiritul pedagogiei noi. E o adevărată victorie care poate constitui un îndemn în activitatea de studiere, generalizare și popularizare mai departe a experienței înaintate a școlii noastre.

DIN MUNCA MEA DE DIRIGINTĂ PENTRU ÎNCHEGAREA COLECTIVULUI DE ELEVI[1]

Prof A. CALUDI
Școala pedagogică nr. 1 Constanța

În opera de transformare socialistă a societății, în realizarea sarcinilor cultural-educative ale statului de democrație populară, un rol deosebit revine școlii.

Școala este chemată azi să educe un om nou, un constructor activ și conștient al societății noi.

Trăsătura caracteristică a omului de tip nou, trăsătura care este determinată de însăși structura economico-socială a societății socialiste este colectivismul, adică capacitatea de a subordona interesele personale celor colective, capacitatea de a munci și trăi în colectiv.

De aceea școala, care contribuie la formarea personalității elevilor, trebuie înainte de toate să urmărească educarea lor în spirit colectivist.

Procesul de educare în spirit colectivist nu trebuie privit ca un proces izolat de restul sarcinilor școlii, rupt de procesul instructiv-educativ.

Educarea în spirit colectivist este posibilă numai în cadrul vieții în colectiv, al muncii pentru interesele colectivului.

În același timp, educarea în spirit colectiv reprezintă un factor de bază în munca de formare a trăsăturilor de caracter ale omului de tip nou, deoarece viața în colectiv face posibilă formarea sentimentului de datorie, cinste, demnitate, personală și colectivă, educarea încrederii în forțele proprii și ale colectivului, optimismul, etc.

Iată de ce educarea în spirit colectivist, impune organizarea colectivului de elevi. Colectivul de elevi reprezintă sprijinul necesar al cadrelor didactice în munca lor instructiv-educativă. El este ecoul exigențelor colectivului pedagogic în rîndul elevilor, acela care mobilizează elevii prin acțiunea sa asupra lor prin forța opiniei publice.

„Numai creînd un colectiv școlar unitar, se poate trezi în conștiința copiilor, măreața putere a opiniei publice, ca factor activ de îndrumare și disciplină" scrie Makarenko în articolul „Problema educației în școala sovietică".

În organizarea colectivului școlar este importantă rezolvarea justă a problemei colectivului primar, care în școală este reprezentat de clasă.

Colectivul clasei reprezintă veriga de legătură între elevi și colectivul școlar. Dar nu orice clasă este un colectiv închegat.

---

[1] Lucrare prezentată în cadrul sesiunii centrale a „Lecturilor pedagogice" din decembrie 1956.

Procesul de închegare a colectivului clasei este complicat. A. S. Makarenko a formulat două condiții fundamentale pe care trebuie să le îndeplinească un colectiv primar închegat și anume:

1. Colectivul trebuie să fie factorul principal care influențează personalitatea elevului.

2. Colectivul primar nu trebuie să se închidă în sfera intereselor sale înguste, înlocuind colectivul general.

Un rol deosebit în procesul de organizare și educare a colectivului clasei, îl are dirigintele. Dirigintelui îi revine sarcina organizării elevilor clasei sale într-un colectiv unit, capabil să-și îndrepte eforturile spre îndeplinirea cu succes a sarcinilor instructiv-educative ce revin școlii.

Măsura în care dirigintele stăpînește mai bine metodele muncii educative și-și cunoaște mai îndeaproape elevii, hotărăște în bună parte succesul formării unui adevărat colectiv.

În vederea acestui scop, învățînd din bogata experiență a școlii sovietice, studiind continuu problemele pedagogice de educație și documentele importante elaborate de Ministerul Învățămîntului, învățînd de asemenea și din experiența educatorilor fruntași din țara noastră, în munca mea de dirigintă am căutat să aplic treptat, diferite metode și procedee educative, ținînd seama de situația concretă în care îmi desfășuram munca.

În cele ce urmează, voi încerca să descriu din experiența mea în privința organizării și educării colectivului de elevi:

1. Cunoașterea elevilor și 2. Formarea activului de elevi.

În acest an școlar conduc munca educativă la anul IV. B. de la școala pedagogică mixtă nr. 1 din Constanța.

În ajunul începerii anului școlar 1953—1954 cînd aceste eleve erau în anul I am primit sarcina să le fiu dirigintă. Atît pentru elevele acestei clase cît și pentru mine, totul era nou în jurul nostru.

În calitate de dirigintă, conștientă de sarcina de cinste și de mare răspundere ce mi se încredințase, de a educa în spiritul moralei comuniste — învățătoarele de mîine, capabile să stăpînească bazele științei, culturii și a educației, care să poată contribui cu pregătirea, priceperea și puterea lor de muncă la întărirea și înflorirea patriei noastre — am pornit la această muncă plină de încredere în rezultatele bune pe care le voi obține.

Pentru a realiza un colectiv închegat din elevii clasei, este necesară o muncă îndelungată, perseverentă și minuțioasă.

Continuitatea în munca mea educativă a constituit un factor esențial și în decursul celor trei ani, am putut să studiez elevele; să le cunosc mai bine urmărindu-le în dezvoltarea lor și înregistrînd toată evoluția lor.

În primul an, clasa era alcătuită din eleve cu pregătire și comportare diferită. Nici ca vîrstă nu prezenta omogenitate.

În această clasă erau eleve care urmaseră cursurile anterioare la diferite școli din regiune și oraș.

Elevele erau împărțite pe grupuri corespunzătoare prieteniilor create în școlile din care veniseră. Fiecare grup urmărea succesele sau insuccesele elevelor respective, fiind interesat numai de rezultatele activității acestora.

Pe de altă parte, elevele cele mai bune, puneau accentul în special pe munca lor la învățătură, socotind că sarcinile extrașcolare le răpesc timpul, refuzînd să le îndeplinească sau îndeplinindu-le formal.

Interesele majorității elevelor erau mai mult individuale, nu se observa o preocupare pentru problemele colectivului. Interesul pentru viața clasei deci, era cu totul străin de preocupările lor.

Aceasta fiind situația la începutul acelui an școlar, mi-am propus ca principal scop educativ, unirea clasei într-un colectiv armonios, bine educat, cu care să se poată realiza cu succes sarcinile muncii instructiv-educative.

În munca mea m-am călăuzit de sfaturile date de A. S. Makarenko care spune: „Colectivul este un complex de individualități avînd un scop determinat, organizat și avînd organe colective".

Grupurile deja existente trebuiau unite și înfrățite într-o muncă comună, iar elementele rămase izolate trebuiau integrate în această activitate colectivă.

Ținînd seama de faptul că una din cerințele esențiale pentru formarea și închegarea colectivului de elevi, o constituie cunoașterea multilaterală a membrilor colectivului, pe care vrem să-l organizăm, m-am străduit să pătrund în viața clasei, căutînd să mă apropii de eleve, pentru a cunoaște cît mai bine personalitatea acestora, adică a aptitudinilor, înclinațiile și preferințele lor, preocupările și interesele lor, a atitudinii pe care o manifestă față de învățătură și a diferitelor particularități cu privire la temperamentul sau caracterul lor.

Calea principală pentru cunoașterea elevelor a constituit-o munca mea directă cu ele, folosind metoda observației pedagogice în condițiile vieții școlare și de internat.

În majoritate, timpul meu liber l-am petrecut în mijlocul elevelor, observîndu-le atent la orele de curs, recreație, sport, meditație, în sala de mese, dormitoare, la vizionarea în grup a unor filme, la teatru; în activitatea lor în afară de clasă și extrașcolară — vizite la muzee, excursii.

În felul acesta am putut urmări conștiinciozitatea în pregătirea lecțiilor, ținuta, felul cum își îngrijesc cărțile și rechizitele, atitudinea la lecții, față de învățător sau profesor, față de colegele lor, față de colectiv, atitudinea în recreație, în timpul spectacolelor, măsura în care au deprinderi de conduită civilizată; atitudinea față de diferite activități în afară de clasă și extrașcolară.

Prin observarea elevelor în școală, am putut constata relațiile lor cu alte eleve, mai mari sau mai mici, modul de participare la diferite activități inițiate de organizațiile de copii și tineret.

Această metodă am folosit-o și în timpul vizitelor la domiciliul elevelor externe, cu scopul de a cunoaște atitudinea elevei față de rude sau gazde și a acestora față de elevă, precum și condițiile în care învață și-și pregătesc temele.

Tot cu scopul de a cunoaște elevele, am folosit metoda discuțiilor, la început individuale, primind de la ele valoroase informații asupra biografiei, a situației familiare, date în legătură cu sentimentele, pasiunile, trăsăturile de voință și aptitudinile lor.

În cadrul orelor educative, am organizat discuții colective cu întreaga clasă, pentru dezbaterea diferitelor probleme din viața clasei.

Un prețios mijloc de a cunoaște elevele au fost discuțiile cu părinții elevelor, cu ocazia zilelor fixate pentru convorbiri sau plenare.

Am căutat, cu ocazia acestor discuții, să arăt părinților că alături de profesori, ei au un rol important în munca de educație a copiilor lor. Dar dirigintele nu poate rezolva această sarcină dacă nu este ajutat de ceilalți profesori și de director.

Fiecare profesor, în desfășurarea procesului de învățămînt poate și trebuie să cunoască elevii. Cu ocazia examinării orale, a notării în timpul lecțiilor, în recreație, el poate observa diferitele manifestări ale elevilor.

Informațiile date de profesori constituie un izvor principal în alcătuirea caracterizărilor.

Ținînd seama de lucrul acesta, am păstrat legătura permanentă cu profesorii care predau la această clasă, culegînd și folosind observațiile profesorilor. Astfel: profesoara de științele-naturale a arătat că e foarte mulțumită de comportarea elevelor, de modul cum înțeleg să se pregătească pentru lecții, că simte o plăcere să lucreze cu această clasă.

Existau însă și eleve care nu-și făceau datoria conștiincios, care veneau cu lecțiile nepregătite, mai ales la l. romînă, matematică, istorie.

Dînd atenție cuvenită faptelor semnalate, am insistat ca elevele care aveau lipsuri să fie examinate mai des, profesorii să facă anumite notări asupra felului cum se prezintă aceste eleve de fiecare dată, pentru a cunoaște în amănunt rezultatele — bune sau rele — dar și pentru a găsi mijloacele de ajutorare, cele mai indicate pentru fiecare elevă în parte.

Prin legătura strînsă pe care am avut-o cu profesorii, mi-am asigurat un ajutor neprecupețit în rezolvarea sarcinilor pe care le aveam ca diriginte.

Împreună cu profesorii și cu ajutorul organizației U.T.M. am reușit să formez elevelor o atitudine justă față de învățătură.

Pentru o perfectă edificare asupra diferitelor însușiri ale elevelor, am recurs și la alte procedee.

Astfel, în mod intenționat, trasam sarcini, urmărind modul de îndeplinire. De pildă: sarcina de a întocmi un referat, cu o anumită temă educativă, de a face oricare altă lucrare, de a organiza biblioteca clasei sau colțul sanitar al clasei, etc.

În cazul acesta, urmăream pe lîngă determinarea unei trăsături psihice și modul cum reacționează elevul sub influența unor măsuri educative, constatînd astfel progresul realizat și eficacitatea metodelor utilizate.

În procesul de cunoaștere a elevilor, cunoașterea stării generale a sănătății lor, prezintă o mare importanță pentru luarea măsurilor corespunzătoare în vederea dezvoltării normale a elevului în procesul instructiv-educativ.

Acest fapt m-a determinat să păstrez o legătură permanentă și cu medicul școlii.

În felul acesta simțeam cum treptat clasa înceta să mai fie pentru mine o masă informă; constatam cum mi se conturează tot mai clar pro-

filul clasei în ansamblul ei, dar în acelaşi timp şi al fiecărei eleve în parte pentru care începea să mi se deştepte şi mai mult interesul şi răspunderea.

Astfel am reuşit să disting din masa întreagă de eleve, pe cele mai bune la învăţătură, pe cele mai talentate, mai întreprinzătoare şi pe cele mai disciplinate, care aveau să devină mai tîrziu activul clasei.

Cunoaşterea elevului este un proces complex, de durată, nu un act de moment. Este un proces de durată, pentru că însăşi dezvoltarea psihică a elevului se realizează în tot cursul vîrstei şcolare, caracterizîndu-se prin particularităţi specifice vîrstei şi individului.

După cum se vede, cunoaşterea elevului, nu este o problemă uşoară, ca de altfel în general, toate problemele muncii educative.

Dacă în primul an, am făcut primii paşi în această direcţie, în decursul anilor următori, problema a fost privită în mod evolutiv, propunîndu-mi un plan de studiere a elevelor, mai complet cu următoarele obiective:

1. Date generale despre fiecare elevă.
2. Nivelul general de dezvoltare al elevei.
3. Viaţa şi munca obştească a elevei.
4. Trăsăturile personalităţii elevei.

În felul acesta, am putut alcătui în mare măsură, la fiecare sfîrşit de an şcolar, caracterizările personale ale elevelor.

Iată o caracterizare a unei eleve, privind punctele 3 şi 4 din planul de mai sus:

Eleva V. R. — este impulsivă; reacţionează violent la observaţii, obstacole şi greutăţi. Este indiferentă faţă de cei din jur; nu face rău nimănui în mod intenţionat, ci mai mult sub presiunea temperamentului său impulsiv. Regretă greşelile săvîrşite dar nu arată aceasta. Eleva încearcă să se sustragă sub diferite pretexte de la acţiunile obşteşti ale colectivului, care cer un anumit efort. Nu apreciază la justa valoare munca celorlalţi, deşi caută să profite de ea. Se laudă cu realizările colectivului clasei, la care nu a contribuit de loc.

Măsuri educative ce urmează a fi aplicate în anul următor:

Se va continua educarea sentimentului colectivismului, a unei atitudini juste faţă de colectiv, a perseverenţei în realizarea scopurilor urmărite prin ducerea pînă la capăt a acţiunilor întreprinse.

La capătul celor trei ani de muncă cu această clasă, pot spune că întreaga activitate educativă a dat rezultate pozitive.

La eleve au început să se formeze în decursul acestor ani, trăsături morale importante, ca dragostea şi respectul faţă de munca lor şi a tovarăşelor lor, dorinţa de a-şi îndeplini obligaţiile, deprinderea de a-şi analiza acţiunile lor şi mai presus de toate s-a observat la ele dorinţa de a deveni cît mai active, mai conştiincioase şi mai disciplinate.

Spiritul de iniţiativă şi justa lor orientare se manifestă tot mai mult, în timp ce unitatea dintre voinţa mea şi voinţa colectivului se făcea tot mai vizibilă.

Nivelul general al clasei la învățătură a fost din ce în ce mai ridicat. Spiritul lor de inițiativă și deprinderea de a lucra organizat s-a manifestat mai concret în anul școlar 1955—1956 (anul III).

Despre un adevărat colectiv, se poate vorbi numai atunci cînd în cadrul acestuia se dezvoltă foarte mult spiritul de autoconducere.

Se știe că autoconducerea este o fază superioară a evoluției colectivului la care nu se poate ajunge dintr-o dată, ci treptat, pornind de la organizarea și dezvoltarea activului de elevi.

Activul de elevi este acel grup de elevi conștienți, devotat colectivului care ajută la organizarea lui și care atrage la un moment dat și pe ceilalți elevi în jurul său.

Munca activului de elevi ajută la închegarea colectivului, dezvoltă spiritul de răspundere al elevilor față de sarcinile trasate de colectiv și totodată capacitatea de a îndeplini diferite sarcini, pregătindu-i în felul acesta, pentru activitatea de mai tîrziu.

În alegerea și dezvoltarea activului, m-am bazat pe elevele utemiste, considerînd că din rîndurile organizației U.T.M. trebuie aleși membrii activului și conducătorii colectivului, ținînd legătura strînsă cu secretara organizației.

În activul de conducere al clasei am recrutat elevele care iubesc școala, acelea care participă la munca obștească, care activează în organizațiile de copii și tineret, care știu să pună interesele colectivului mai presus de interesele personale.

Pentru a atrage după ei clasa, membrii activului trebuie să aibă inițiativă, să fie în stare să-și organizeze ei înșiși activitatea și să organizeze pe a celorlalți.

Acordînd o mare însemnătate activului de eleve, m-am străduit să muncesc cu el, să-l cresc, să-i sporesc componența cu cele mai destoinice eleve.

Cu ajutorul unui asemenea activ, am reușit în cele din urmă să aduc elevele în situația să-și vadă ele singure lipsurile și să combată anumite tendințe negative, care neobservate la timp, ar fi putut deveni dăunătoare întregului colectiv ca: neatenția la lecții, dezordinea, delăsarea, chiulul, întîrzierile la oră, suflatul, copiatul, etc.

Din experiența de zi cu zi, mi-am dat seama că datoria educatorului este de a sprijini și a îndruma în așa fel activul clasei încît cu timpul să-i poată aduce pe toți elevii din colectiv, la nivelul activului.

Tocmai aceasta înseamnă a închega un adevărat colectiv, adică un grup de elevi cu interese și concepții comune în care fiecare elev să fie conștient de scopurile urmărite, să se supună din convingere disciplinei colectivului, și să contribuie la întărirea conducerii unice.

Mergînd mai departe pe această cale, la fiecare ședință de analiza muncii am căutat să las tot mai mult **inițiativa elevelor.**

Îndemnurile, sugestiile, sfaturile mele, urmăreau numai să le conducă pe drumul bun. Nu am căutat să-mi impun punctul meu de vedere ci am condus elevele spre adoptarea lui.

Treptat, elevele au început să se adune în jurul activului de bază. Experiența mi-a dovedit că în dezvoltarea spiritului colectiv al elevilor, are

o mare însemnătate activitatea îndreptată spre un scop anumit, pe care o desfășoară ei în cadrul serviciului organizat pe clasă.

Elevul se simte din ce în ce mai legat de tovarășii din clasă prin răspunderea față de îndeplinirea unor sarcini speciale: grije pentru succesul la învățătură, disciplină, pentru ordine și curățenie, pentru respectarea regulilor de purtare și a regulamentului de ordine interioară, pentru materialul didactic al școlii, etc.

Grupele de elevi care au de îndeplinit aceleași sarcini constituie mici colective legate prin activitate comună. Acolo, în grupe are loc o strînsă colaborare, elevii se ajută reciproc.

Am căutat treptat să antrenez elevele în acțiuni mai largi, în care să fie cuprins tot colectivul clasei. Așa de pildă, am mobilizat elevele la confecționarea materialului didactic necesar la obiectul pe care-l predau, am organizat șezători, etc.

Muncind împreună pentru realizarea unui scop comun, elevele mele s-au apropiat mai mult una de alta, căpătînd încredere în forțele lor proprii.

Exemplul celor mai active și cu mai multă inițiativă, le-a stimulat pe cele cu mai puțină inițiativă.

Pe măsură ce se lega mai strîns colaborarea, se dezvolta spiritul colectiv, creștea încrederea, curajul, optimismul, se întărea disciplina.

În procesul educativ al colectivului este foarte important raportul dintre diriginte și elevi. Atitudinea acestuia față de elevi trebuie să aibă la bază principiul formulat de A. S. Makarenko, care spune că cu cît respecți mai mult un om, cu atît ceri mai mult de la el. De aceea am căutat să respect acest principiu, cerînd același lucru și din partea elevelor, crescînd în felul acesta stima și respectul reciproc.

Am căutat să dezvolt printre elevele clasei mele prietenia, cunoscînd importanța acestui înalt sentiment în întărirea colectivului de elevi. Între elevele I. P. și N. O. existau dese neînțelegeri. Analizînd această situație prin chestionări individuale sau de față cu întregul colectiv am tras concluzia că la mijloc nu era o cauză serioasă, ci pur și simplu datorită deosebirilor prea mari de temperament. Eleva I. P. fiind un tip mai nervos nu putea suporta discuțiile în contradictoriu. Eleva N. O. simțindu-i pulsul căuta mereu să se împotrivească — și astfel se certau mereu. Această situație mi-a dat mult de lucru. Desigur și activului de eleve, reușind în cele din urmă să leg o oarecare prietenie.

Roadele străduinței de a forma un colectiv închegat de elevi s-au manifestat tot mai vizibil în atitudinea elevelor mele.

La sfîrșitul anului școlar, colectivul a început să capete autoritate, să se impună cu tot mai multă hotărîre, să se manifeste ca o forță educativă.

Clasa este capabilă de muncă și eforturi, desfășoară o activitate vie, participă cu însuflețire la viața școlii și în general la viața colectivă. Au început să se dezvolte elementele opiniei publice sănătoase ceea ce indică o etapă destul de înaintată a evoluției colectivului.

Experiența mi-a arătat că formarea unui colectiv închegat, capabil de muncă și organizat este un important mijloc de educare a elevilor, că

într-un asemenea colectiv se rezolvă mai ușor problemele didactice și organizatorice.

Un factor care a contribuit în mod vizibil la închegarea colectivului clasei pe care o conduc este pregătirea pedagogică a elevilor.

Am remarcat acest fapt întîi în cadrul orelor educative, cu ocazia prelucrării unor teme pedagogice, cum au fost:

„Educația prin muncă, trăsătura cea mai importantă a sistemului pedagogic al lui A. S. Makarenko".

„Marele pedagog sovietic A. S. Makarenko, despre educația morală".

„M. I. Kalinin despre educația comunistă a elevilor".

„Particularitățile educației morale a adolescentului".

„Munca de folos obștesc și rolul ei în educarea morală a elevilor".

„Cum trebuie să ne educăm sentimentul de răspundere și dreptate".

Cu aceste ocazii am observat cum elevele aplică cu destulă ușurință concluziile teoretice la analiza situației din clasa noastră.

Am folosit aceste observații în discuțiile cu elevele, în deosebi cu cele din activul clasei, referindu-mă deseori la cunoștințele lor pedagogice. La rîndul lor acestea argumentau în mod similar cerințele față de clasă și față de elevii de la Șc. de aplicație în timpul practicii.

Constatările ulterioare, mă fac să cred că este vorba de un proces de autoeducație pe baza culturii pedagogice căpătate în școală.

În anul acesta școlar, an în care elevele vor fi declarate absolvente ale Școlii pedagogice, îmi voi continua munca educativă, cu scopul întăririi colectivului închegat și totodată, în cadrul orelor educative voi căuta să adîncesc problema răspunderii în muncă, legată de problema profesiunii, de educarea dragostei pentru profesiune, ținînd seama de pregătirea lor și de posibilitățile ce le au de a înțelege importanța profesiunii pe care și-au ales-o.

În vederea acestui scop, în cadrul orelor educative, se vor discuta o serie de cărți care se referă la această problemă.

Așa de pildă: „Învățătoarea" de I. Șcliar, scoțînd în evidență munca însuflețită și plină de abnegație a Iuliei Mihailovna, dragostea și prestigiul de care se bucura învățătoarea în masele largi, arătîndu-le în același timp că frumoasele rezultate obținute de ea, constituie una din minunatele satisfacții pe care ți le dă munca profesională îndeplinită cu cinste.

De asemenea prin prezentarea figurii lui Dominic Străjeru din „Vino și vezi" a lui Cezar Petrescu, se va scoate în evidență tipul învățătorului nou, legat de mase, precum și dragostea pentru profesiunea de învățător a eroului din romanul „Apostol", de același autor, arătînd totodată situația grea a învățătorimii în regimul trecut.

Astfel elevele trebuie să fie pătrunse de faptul că învățătorul este chemat să devină un adevărat activist în mase, pe tărîmul culturii, să-și pună toate forțele în slujba îndeplinirii marii lui misiuni de luptător înaintat pe frontul apărării păcii, al înfloririi patriei noastre socialiste.

Este clar că oricît de judicios ar fi organizat colectivul clasei, dacă el nu este încadrat într-un colectiv mai mare, care este colectivul școlii,

care să facă tranziția spre colectivul întregului popor, educația aceasta va fi o educație de grup și nici decum o educație în spirit colectiv.

Astfel, am căutat ca elevele să privească orice muncă nu numai prin prizma intereselor clasei lor, ci și din punct de vedere al intereselor școlii.

Unitatea de acțiune a colectivului de conducere al școlii, este o chezășie a succesului în lupta pentru închegarea colectivului de elevi.

Din cele expuse în legătură cu munca pentru închegarea colectivului de elevi, se poate ajunge la concluzia că, deși căile de formare a colectivului diferă de la o clasă la alta datorită specificului ei, totuși principiile care stau la baza acestei munci sînt aceleași.

UNELE ASPECTE ALE COMBATERII FORMALISMULUI ÎN MUNCA DE ÎNDRUMARE ȘI CONTROL A SECȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÎNT[1]

Prof. ÖTVÖS LUDOVIC
Șeful Cabinetului pedagogic
al Regiunii Autonome Maghiare.

În jurul problemei muncii de îndrumare și control a secției de învățămînt regionale s-au dus discuții de mai mult timp. Unii participanți la această discuție subliniau lipsa de timp în desfășurarea muncii de îndrumare și control; alții erau nemulțumiți de felul în care se organizează această muncă. Uneori s-a observat lipsa unei analize temeinice și a unei generalizări a materialului adunat; alteori, afirmațiile nu s-au dovedit a fi suficient documentate, adesea cadrele didactice manifestîndu-se nemulțumite de concluziile trase de unele organe de îndrumare și control.

Încă de la începutul anului 1956, la Cabinetul pedagogic al Regiunii Autonome Maghiare a fost elaborat un plan de inspecții pe brigăzi, inspecții cu caracter experimental și de cercetare. Prima deplasare de acest gen a fost planificată la Odorhei, la 3 martie 1956. În ajunul plecării sosea articolul tov. Nicolae Sipoș, locțiitor al ministrului Învățămîntului „Unele probleme ale inspecției școlare"[2] care ne-a atras atenția asupra îmbunătățirii metodelor de control și îndrumare. Eram convinși de justețea planurilor noastre.

A fost studiată și discutată cartea „Probleme în legătură cu efectuarea inspecției în școli" sub redacția lui A. N. Volcovschi, au fost elaborate chestionare și tematici de problemele centrale ale muncii de îndrumare, am studiat programele și manualele și am întocmit un minuțios plan de deplasare. Am format brigăzi pentru inspectarea școlilor medii din Odorhei, Sf. Gheorghe, Gheorghieni, Subcetate (Toplița), Sîngeorgiul de Pădure, Școala nr. 4 din Tg. Mureș și a școlilor de 7 ani nr. 2 Gheorghieni, Hodoș (Toplița) etc. Deplasările au fost organizate în brigăzi pentru a înlesni schimbul de experiență dintre inspectori și metodiști, pentru a asigura adunarea unui material faptic cît mai bogat, prin participarea a mai multor persoane cooptînd în brigăzi inspectori și metodiști din localitatea sau raionul respectiv.

În general am avut următoarele scopuri: să lichidăm cu formalismul și dogmatismul care s-a manifestat în munca de control; să eliminăm

---

[1] Lucrare prezentată în cadrul sesiunii centrale a „Lecturilor pedagogice" din decembrie 1956.

[2] *N. Șipoș*, „Unele probleme ale inspecției școlare", „Gazeta învățămîntului", nr. 360 din martie 1956.

metodele descriptive şi să le înlocuim cu metodele ştiinţifice — cu analiza şi generalizarea materialului adunat; să trecem de la controlul izolat al unor lecţii la controlul stilului de muncă al profesorului şi al şcolii.

Pentru realizarea acestor scopuri noi am hotărît să ţinem seama, în primul rînd, de rezultatele muncii instructiv-educative ale cadrelor didactice, şi în lumina acestor rezultate, să apreciem metodele şi procedeele folosite de către acestea, atît individual, cît şi pe şcoală. Sîntem convinşi că aici poate fi găsită diferenţa dintre controlul formal, dogmatic şi îndrumarea şi controlul care are în vedere conţinutul şi esenţa lucrurilor. La organizarea inspecţiei în trecut criteriile după care se aprecia activitatea profesorului erau oarecum subiective, legate de pregătirea şi de părerile celui care făcea controlul. În asemenea împrejurări nu se poate dezvălui adevărul, deoarece aceeaşi metodă a muncii de îndrumare şi control, în anumite condiţii dă rezultate foarte bune, în alte condiţii nu.

Cercetînd activitatea din punctul de vedere al rezultatelor realizate nimic nu mai are o valabilitate categorică, absolută. Desigur, de mare însemnătate este pregătirea profesională a inspectorului, care include astăzi şi o pregătire în privinţa selecţionării, analizei şi generalizării faptelor; dar această pregătire profesională nu mai este singurul element al pregătirii inspectorului sau metodistului.

Spre exemplu, la o clasă a X-a a şcolii medii din Sf. Gheorghe am asistat la unele ore foarte bune şi reuşite. Urmărind însă şi modul însuşirii de către elevi a cunoştinţelor predate, am constatat că elevii nu au putut răspunde întrebărilor puse la verificarea cunoştinţelor în cadrul lecţiilor ulterioare. Cercetînd situaţia am constatat următoarele: elevii nu au studiat acasă, deoarece toate cele întîmplate la oră au arătat că ei şi-au însuşit mulţumitor încă la clasă materialul nou. De fiecare dată profesorul verifica pe elevii care se prezentau de bună voie, sau pe elevii buni la învăţătură; în clasă domnea o atmosferă de automulţumire, elevii nu se pregăteau pentru lecţie, nu-şi făceau temele pentru acasă. Judecînd după orele văzute cu ocazia predării materialului nou, puteam fi induşi în eroare că lucrurile merg bine, că profesorul respectiv foloseşte metode şi procedee juste de predare.

În munca de îndrumare şi control ne-am izbit şi de dificultăţile legate de prelucrarea şi generalizarea materialului adunat. De mult timp nu eram de acord cu unele procese-verbale şi rapoarte, care vorbeau despre munca profesorului şi învăţătorului la suprafaţă. Ne-am propus ca scop, să învăţăm cu toţii, să analizăm şi să generalizăm observaţiile şi faptele adunate. De aceea, am încercat să organizăm un sistem de asistenţe la aceeaşi profesoară şi la aceeaşi clasă, asistenţe la 3—4 ore consecutive, folosind diverse forme pentru îndrumarea şi controlul muncii cadrelor didactice.

Ne-a atras atenţia şi alte aspecte legate de această muncă. În timpul asistenţelor, în perioada adunării materialului, inspectorii şi metodiştii au simţit o oarecare îndoială. Părerile lor asupra problemelor se schimbau mereu, odată cu adunarea şi confruntarea materialului faptic. Am constatat că această îndoială poate să fie şi creatoare, atunci cînd este semnul unei activităţi lipsite de prejudecăţi. Această îndoială izvorăşte din faptul

că nu se pleacă de la o anumită idee preconceputâ și nu se caută documente pentru dovedirea acesteia, ci în perioada selecționării materialului nu se poate formula dintr-odată concluzia finală — inspirată de majoritatea faptelor, că în desfășurarea acestui proces se creează un șir de ipoteze care cad una după alta, pînă ce se ajunge la generalizarea finală, obiectivă, reală.

Pentru documentarea caracterului creator al acestui sistem de control putem aduce multe exemple. Credem că e deajuns exemplul, cînd pentru explicarea aceluiași fenomen, în două școli, am găsit că principala cauză nu este aceeași. Este vorba de cauzele manifestărilor misticismului în rîndurile elevilor. La școala medie din Odorhei am observat că principala cauză a manifestărilor de misticism o constituie puternica influență a familiei, cu toate că, la o școală din Sf. Gheorghe, am constatat că același fenomen trebuie explicat, în primul rînd, prin lipsa de hotărîre și principialitate din atitudinea unor profesori. De aceea, s-au găsit și elevi care după discuțiile purtate cu inspectorul, s-au dus la profesorul diriginte ca să-l întrebe, dacă formulase răspunsuri corespunzătoare întrebărilor puse de inspector.

Urmărind să controlăm stilul de muncă al cadrelor didactice cei mai mulți membri din brigadă au reușit să rezolve cu succes această problemă. Iată ce scrie tov. Biro Emma, metodistă de matematică-fizică, în sinteza făcută cu ocazia deplasării la școala medie din Gheorghieni — caracterizînd nivelul de cunoștințe al elevilor la matematică:

„Cauzele acestei situații la învățătură pot fi explicate prin mai mulți factori... In decursul anului școlar, tov. profesori s-au preocupat numai de predarea materialului nou și nu au luptat planificat și consecvent pentru lichidarea lipsurilor manifestate în cunoștințele dobîndite în anii precedenți, nu s-a realizat în suficientă măsură verificarea temeinică a gradului de însușire a materialului nou. Astfel, în conștiința elevilor nu s-a format un sistem închegat de cunoștințe..." ș.a.m.d.

Astfel, stabilind lipsurile principale în munca profesorilor, de multe ori s-a trecut la îndrumări concrete pe loc, la organizarea și desfășurarea unor experiențe sau lecții model, susținute chiar de metodiști. Tov. Barna Paraschiva, metodistă la istorie, scrie în darea de seamă vorbind despre munca profesorului de istorie de la Școala medie nr. 4 din Tg. Mureș:

„Metoda lui preferată este metoda expunerii orale. Deoarece tov. profesor susținea insistent că la clasele VIII—X, metoda expunerii orale trebuie să fie metoda de bază, am făcut un experiment pedagogic: în clasa a VIII-a D s-a folosit metoda expunerii orale, iar în clasa a VIII-a B a fost combinată cu metoda conversației. Rezultatul a fost următorul: în clasa VIII-a D 78% din numărul total al elevelor și-au însușit materialul predat, iar în clasa VIII-a B 86% din numărul elevelor, deși erau obișnuite cu metoda expunerii orale".

Pentru realizarea scopurilor amintite încă la începutul articolului, am prevăzut la fiecare deplasare unele sarcini, stabilind ca toate acestea la un loc să constituie controlul frontal al unei școli: studierea și stabilirea legăturii dintre teorie și practică, precum și rezultatele muncii educative din școală; descoperirea și explicarea rezultatelor și lipsurilor în metodele și stilul de muncă al profesorilor, al școlii; stabilirea deficiențelor principale în munca de conducere a școlii, precum și îndrumarea directorului pentru lichidarea acestora.

Un asemenea control frontal într-o şcoală medie a durat între 6—8 zile. Membrii brigăzii controlau fiecare munca în specialitatea lor şi aveau sarcina de a urmări munca educativă la o clasă; unul din brigadă centraliza problemele educative. Conducătorul brigăzii se ocupa de planificarea muncii, de asigurarea condiţiilor de muncă, dădea ajutor şi îndrumare membrilor brigăzii şi pregătea darea de seamă generală ce trebuia să fie susţinută în consiliul pedagogic, în ultima zi. Problemele administrative şi ale organizaţiilor de masă erau şi ele luate în considerare, în măsura în care la rîndul lor influenţau într-un fel sau altul succesul muncii în şcoală.

În perioada pregătirii controlului am întîmpinat şi unele greutăţi. Noi am constatat că este bine ca înainte de plecare, planul deplasării să fie discutat cu întreaga brigadă. Este necesar apoi, ca directorul şcolii într-un scurt raport verbal să prezinte şcoala în faţa brigăzii. În acest raport, pe scurt şi bazîndu-se pe date numerice şi scurte caracterizări, să vorbească despre: cadrele didactice din şcoală, munca, atitudinea lor; cum vede el rezultatele muncii instructiv-educative; care sînt lipsurile şi greutăţile mai mari; ce ajutor solicită în etapa respectivă.

S-a observat că în pregătirea controlului conducătorul brigăzii e necesar să arate scopul deplasării întregului colectiv pedagogic, indicînd în linii mari ce metode vor fi folosite şi cerîndu-le ajutorul în această muncă.

În şcolile mai mari trebuie rezolvată problema controlului reprezentativ al întregii unităţi. Care clase, obiecte, profesori să alegem pentru control? Desigur, aceasta depinde de prevederea brigăzii cu cadre de specialişti. Am ales, în general, clasele de absolvire şi clasele începătoare, deci dintre clasele a V-a şi a VII-a şi a VIII-a şi a X-a. Apoi, la alegerea claselor am ţinut seama şi de propunerile directorului, alegînd clasele indicate ca cele mai bune. Noi am folosit sistemul de a controla clasa de bază şi clasa de completare. În clasa de bază — clasa a IX-a D, cea mai bună de la şcoala medie Gheorghieni — am controlat cunoştinţele elevilor folosind toate formele. În clasa paralelă a IX-a B, unde predă acelaşi profesor, nu am folosit toate formele de control, ci numai una—două, în majoritatea cazurilor, lucrarea de control. Am presupus că, în cazul identităţii a mai mulţi factori, care influenţează rezultatele elevilor în clase paralele, folosirea unor forme de control este suficientă pentru a putea extinde constatările noastre şi la această clasă.

Astfel, la şcoala medie din Sf. Gheorghe am cules date din clasele a V-a C, VI-a D, VIII-a C şi D, a IX-a D, a X-a A, B, C, D. Credem că toate observaţiile noastre culese prin acest sistem corespund realităţii şi permit să tragem concluzii asupra muncii şcolii întregi.

În perioada de pregătire trebuie limitată frecvenţa unor forme de control la aceleaşi clase — ca lucrare scrisă de control, probleme sintetice, etc. Această limitare a fost făcută în ultimele deplasări cu ajutorul unor grafice. Am observat că scade foarte mult valabilitatea datelor culese din lucrări cu ocazia recapitulărilor, dacă acestea se aglomerează în anumite zile, contribuind astfel la supraîncărcarea elevilor. De aceea, s-a cerut ca în planurile de muncă individuale să se ţină seamă de

acestea. De asemenea, trebuie fixat începutul și terminarea adunării materialului faptic, perioada de generalizare, precum și ședința consiliului pedagogic.

Planurile concrete de muncă individuală se fac abia după toate aceste pregătiri. E bine să fie asigurată însă independența participanților din brigadă, fixîndu-le numai activitățile comune. Conducătorul brigăzii poate convoca o ședință, pentru coordonarea anumitor sarcini dacă socotește că e necesar, după verificarea planurilor. Este bine ca după fiecare două zile, să se țină o scurtă adunare a brigăzii, unde se vor discuta probleme generale privind corpul didactic, se dau teme de discuții cu cadrele didactice privind unele probleme generale, se discută problema metodicii controlului etc.

Cu ocazia pregătirii muncii de îndrumare și control în școli am cooptat în brigadă și inspectorii raionali, iar la fiecare moment mai însemnat al muncii de inspecție am chemat pe șeful secției de învățămînt raionale și un delegat al Comitetului raional de partid.

În controlul nivelului de cunoștințe al elevilor am plecat de la principiul că pentru stabilirea acestuia trebuie să se asiste la cel puțin 2—3 ore în aceeași clasă și la același obiect. Am folosit o serie de procedee pentru stabilirea nivelului de cunoștințe. Asistînd la lecții, am studiat cunoștințele unor elevi buni și elevi slabi la învățătură cu ocazia verificării cunoștințelor de către profesor, cu ocazia controlului caietelor, a discuțiilor cu elevii, a desfășurării fixării sau predarea întregii ore de către metodiști; de asemenea, am dat lucrări de control, extemporale, au fost studiate documentele clasei și ale profesorului, am discutat problemele cu profesorii etc.

Pentru folosirea acestor forme am elaborat mai multe variante. În toate cazurile este necesară studierea prealabilă a documentelor privind predarea fiecărui obiect. Să vedem spre exemplu, varianta folosită de mai mulți metodiști în cazul cînd au asistat la 2 ore.

La prima oră s-a îndrumat verificarea orală a cunoștințelor indicînd profesorului cîte 1—2 elevi buni și elevi slabi la învățătură pentru a fi ascultați. În unele cazuri s-a dovedit că e mai bine dacă și întrebările se dau gata formulate de către cel care inspectează, deoarece se întîmplă ca profesorul să le formuleze în expresii și fraze obișnuite elevilor și care sugerau răspunsul. Apoi, au fost urmărite și metodele de predare folosite de cadrele didactice în timpul orelor. Fixarea cunoștințelor noi se făcea de către metodist, pentru a ne convinge, în mod direct, de eficacitatea metodelor folosite. Repede ne-am convins că prin această formă directă pot fi culese o serie de date cu privire la însușirea cunoștințelor de către elevi în timpul orelor.

La începutul orei următoare în cadrul aceluiași obiect s-a dat o scurtă lucrare de control, bine înțeles în prealabil discutată cu profesorul. Aici au fost indicate probleme din materia prevăzută pentru ora respectivă, precum și unele probleme generale privind deprinderile și cunoștințele de bază deja însușite, prevăzute în programă. A fost dată indicația ca ulterior (conform orarului) să se discute în ora următoare din materia lucrării de control pentru a se verifica și oral cunoștințele elevilor. Această

conversație e bine să fie făcută la sfîrșitul perioadei de asistență, cînd elevii s-au apropiat puțin de metodist, iar el poate să li se adreseze pe nume unora dintre ei.

Fixarea cunoștințelor de către metodist poate să aibă loc la sfîrșitul celei de a doua ore; la fel și lucrarea de control, dacă vrem să vedem cum face profesorul verificarea din materia predată anterior.

În cazul a 3—4 ore de asistență, se asigură mai mult timp pentru observații. Trebuie să ne călăuzim după acel principiu ca toate afirmațiile noastre să fie dovedite prin exemple cît mai convingătoare profesorilor în cauză. La început am discutat oră după oră în parte, cu profesorul în cauză. S-a constatat că de multe ori aceste discuții nu erau suficient de bine pregătite. S-au observat și nemulțumiri provocate de faptul că, deși fiecare oră în parte a fost discutată, totuși neavînd timp nu s-a discutat încă odată raportul sintetizat asupra obiectului respectiv, iar în ansamblu problemele se prezentau sub un alt aspect. De aceea, am hotărît că trebuie să se pregătească pentru discuții fiecare metodist chiar și în scris (studiind unele probleme din metodică etc.), iar înaintea consiliului pedagogic, toate observațiile de sinteză asupra obiectelor, trebuie încă odată dezbătute cu profesorii respectivi.

S-au ivit încă o serie de probleme, legate de unele forme de control, pentru stabilirea nivelului de cunoștințe al elevilor. Astfel, se ridică valabilitatea reală a rezultatelor lucrărilor de control. Această valabilitate depinde de calitatea și accesibilitatea problemelor puse, de vîrsta elevilor, de durata, pregătirea, forma lucrării scrise, de alte condiții — dacă se dă în ziua de luni, sau în cadrul orei a 6-a etc. Studiind aceste probleme, ne-am convins că este foarte necesar să cercetăm în prealabil planurile calendaristice și alte documente, privind materia parcursă și să stabilim problemele lucrărilor scrise de control, de comun acord cu profesorul. După lucrare, recomandăm să se stea de vorbă cu elevii și să se pună întrebări similare. Această discuție are ca scop să verificăm și oral cunoștințele respective, pretinzînd elevilor răspunsuri complete și independente.

Discuțiile purtate cu elevii au ridicat o serie de probleme. Pentru desfășurarea lor ne-am folosit de chestionare elaborate mai înainte. După un timp am abandonat aceste chestionare și am organizat discuțiile pe baza unor tematici. Pentru a putea primi răspunsuri sincere, adecvate, de multe ori era necesar să începem discuția cu unele povestiri din viața noastră, cu evenimente, întîmplări, cu lucruri interesante etc. Pe de altă parte, nu se poate ca în același timp să se ia notițe și să se conducă aceste discuții; de aceea, am cerut ca un alt membru al brigăzii să ajute să se ia notițe (un inspector raional sau directorul școlii). S-a putut observa că de multe ori prezența dirigintelui sau a directorului frînează desfășurarea unei discuții vii, sincere. Pe de altă parte, s-au găsit și cadre didactice care au socotit că aceste discuții constituie o expresie a neîncrederii față de ele. Problema aceasta, ca și multe altele din cele arătate mai sus, trebuie studiată și cercetată.

Paralel cu studierea nivelului de cunoștințe al elevilor am mai urmărit cum sînt legate aceste cunoștințe de practică. Lucrările efectuate

pe linia controlului erau mult mai grele. În ceea ce privește obiectele de studiu am avut programa școlară după care cu mai puțină sau cu mai multă greutate s-a putut stabili dacă elevii satisfac condițiile ei sau nu. În privința lucrărilor practice, pe linia muncii de îndrumare și control, încă nu avem cerințe clare. Sînt unele instrucțiuni și îndrumări date în notele explicative ale programelor școlare, însă acestea sînt sumare. În multe cazuri am arătat doar lipsa posibilităților materiale pentru a realiza legătura cunoștințelor teoretice cu practica.

Pentru remedierea acestei stări de lucruri, prin îndrumarea cabinetului nostru pedagogic, multe cadre didactice fruntașe au început să noteze de la lecție la lecție, ce anume se poate face în acest domeniu. Am prevăzut în planul nostru să adunăm acest material, să-l sintetizăm și să-l punem apoi la dispoziția cadrelor didactice, pentru a le ajuta în munca instructiv-educativă.

După stabilirea nivelului de cunoștințe al elevilor am căutat să explicăm cauzele rezultatelor, precum și lipsurile muncii instructiv-educative din școli, avînd diferite documente privind metodele și procedeele folosite de profesori. Procesul de selecționare a materialului privind nivelul de cunoștințe al elevilor precum și adunarea faptelor privind metodele folosite de profesori se desfășoară simultan. În procesul observației, prin metoda activă a controlării — cum spune Volkovschi — căutăm să găsim legături între feluritele fenomene ca: pregătirea elevilor, lipsurile și cauzele acestora în munca depusă de profesor și învățător. Aceste legături, ipoteze la rîndul lor, cad sau rămîn, iar la urmă se cristalizează în cîteva constatări generalizate privind experiența pozitivă, precum și lipsurile principale pe care trebuie să le elimine profesorul sau învățătorul respectiv din munca sa.

S-a dovedit că este necesară perfecționarea permanentă a muncii cadrelor didactice, a pregătirii acestora. În multe cazuri, rădăcina lipsurilor a fost găsită în lacunele pregătirii profesionale și pedagogice a profesorilor. Pentru clarificarea acesteia ne-am propus următoarele probleme de urmărit: cunoașterea activității în clasă și a documentelor privind pregătirea zilnică; discutarea metodelor și procedeelor folosite — profesorul să motiveze temeinic folosirea lor; discutarea noilor evenimente politice, a noutăților profesionale și a diferitelor probleme pedagogice; analiza caietelor de studiu individual etc.; studierea activității învățătorilor și profesorilor la cercurile și consiliile pedagogice; informări asupra activității profesorilor de la directorul școlii, responsabilul cercului pedagogic, metodiști etc.

Numai cunoscînd și această latură a muncii cadrelor didactice se poate da un răspuns mulțumitor și o îndrumare cît mai bună pentru a vedea *cum* și *prin ce* mijloace să se elimine lipsurile existente; de asemenea, care sînt părțile pozitive, pe care pedagogul trebuie să le dezvolte și pe care trebuie să le studiem și să le popularizăm. Astfel, am căutat să legăm munca în brigăzi cu îndeplinirea unor sarcini de metodiști ca studierea, generalizarea și popularizarea experienței înaintate a cadrelor didactice.

Pentru cercetarea rezultatelor muncii educative într-o clasă avem un sistem destul de bine format. În primul rînd, se studiază documentele privind clasa respectivă, pentru că acestea constituie sursa de informații cea mai stabilă. Discuțiile și celelalte informări verbale pot fi apoi dirijate pe baza problemelor găsite în documentație. După acestea se organizează discuții cu directorii, diriginții, se stă de vorbă cu activiștii organizațiilor de tineret. Apoi se trece la observarea directă a activității clasei la ore, în afara orelor, iar la urmă, cînd clasa este deja cunoscută, cînd elevii devin mai apropiați se organizează discuții cu aceștia, folosind chestionare, care s-au modificat destul de mult în decursul acestor deplasări. Prin aceste chestionare am urmărit mai multe scopuri, vrînd, între altele, să cunoaștem care sînt rămășițele ideologiei burgheze în rîndul elevilor noștri: misticismul, naționalismul, subaprecierea muncii fizice etc. Apoi, alte întrebări au avut scopul de a dezvălui care le este idealul, interesele, ce probleme îi frămîntă, cum se explică situația dată la învățătură, disciplină etc.

Adunînd date despre profilul moral al mai multor clase, avînd oarecum imaginea acestor clase, problema încă nu era rezolvată. Pentru a ne putea explica mai bine situația unor stări de lucruri, pentru a putea descoperi cauza lipsurilor, era necesar să luăm în considerare și alți factori și anume: influența organizațiilor U.T.M. și de pionieri din școală, a colectivului pedagogic în ansamblul lui, a muncii din afara clasei și extrașcolare, a muncii cu părinții etc.

Cercetînd activitatea organizațiilor U.T.M. și de pionieri, întotdeauna am fost ajutați și de Comitetul regional U.T.M., urmărind să lămurim cum își îndeplinesc organizațiile de tineret și copii rolul educativ? Ce înseamnă pentru elevii din școala respectivă a fi sau a nu fi membru al organizațiilor de pionieri și U.T.M.? Ce rezultate are organizația în munca educativă? Ce metode folosește ca să poată asigura satisfacerea intereselor și pentru a răspunde preocupărilor tineretului?

La fel am cercetat activitatea consiliului pedagogic, a direcțiunii, a organizațiilor de masă, îndrumarea diriginților, organizarea muncii în afară de clasă și extrașcolară, a muncii cu părinții — fiecare pe baza tematicii elaborate în această privință. În cazurile școlilor mari, cu studierea acestor probleme se ocupă metodistul de pedagogie.

Problema cea mai grea, însă, la care totdeauna ne-am simțit datori să răspundem, era aspectul în general al colectivului pedagogic. Am căutat să stabilim în ce stadiu al dezvoltării sale se află colectivul pedagogic, ce influență au tradițiile și trecutul școlii pentru membrii acestuia, cum sînt acestea cultivate, apreciate; de asemenea, dezvoltarea spiritului critic și autocritic, al disciplinei în cadrul colectivului pedagogic, care sînt ideile și concepțiile dominante în școală, care sînt scopurile și idealurile propuse de acest colectiv, pe care dorește să le realizeze în munca de educație comunistă a copiilor și tineretului.

Am urmărit aceste probleme cu ajutorul întregii brigăzi. Din cînd în cînd, am discutat cele observate, ne-am propus alte și alte probleme de rezolvat, probleme ce s-au ivit în timpul cercetării. Am stat de vorbă

cu fiecare cadru didactic, cu personalul școlii, cu conducătorii organizațiilor de partid și de masă, folosind diferite ocazii pentru acest lucru și în tot timpul, bineînțeles, am discutat problemele și cu directorul școlii.

În sfîrșit, toate aceste date și concluzii ne-au servit ca material documentar pentru a putea aprecia și îndruma activitatea directorului și activitatea instructiv-educativă a școlii, în ansamblul ei, lucru realizat de conducătorul brigăzii. Odată cu terminarea adunării materialului faptic ne-a așteptat o perioadă tot așa de importantă — analiza și generalizarea materialului adunat. Nu vreau să arăt cîte greutăți am întîmpinat pînă ce am învățat cu toții cum trebuie să prezentăm problema predării unui obiect ca matematica, spre exemplu, în cele 6—25 clase, ale unei școli medii din regiunea noastră.

Greutățile mari pe care le-am întîmpinat ne-au învățat că, cel puțin un sfert din tot timpul deplasării, să fie rezervat acestei etape. Această etapă de generalizare nu e cu nimic mai puțin importantă decît etapa asistențelor la ore. Este foarte necesar, și pe cît e posibil, ca prelucrarea materialului adunat în cursul zilei să fie obligatorie, încă în seara respectivă. Neglijînd acest lucru elementar nu o dată am plătit cu nopți de nesomn perioada de la sfîrșitul deplasărilor. Problemele privind predarea unui obiect sînt totalizate de inspectorul sau metodistul de specialitate. Membrii brigăzii mai fac o dare de seamă despre clasa de care s-au ocupat. Tovarășul care s-a ocupat cu problemele educative, folosindu-se de aceste materiale din viața colectivelor pe clase și de materialele culese de el privind factorii educativi, sintetizează problemele privind rezultatele în munca educativă. Conducătorul brigăzii între timp citește toate materialele și pregătește concluziile generale ale brigăzii. Adunînd toate dările de seamă pe obiecte și cele referitoare la munca educativă, întocmește raportul brigăzii pe care îl prezintă deodată brigăzii și directorului școlii, iar după aceasta în fața consiliului pedagogic al școlii.

Pentru schema acestui raport general ne-am propus următoarele: concluzii generale pe baza scopurilor propuse de brigadă; documentarea concluziilor generale în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt și rezultatele muncii educative; explicația rezultatelor și lipsurilor, analizînd metodele folosite de cadrele didactice; prezentarea rezultatelor și lipsurilor generale din munca școlii ca urmare a părților pozitive și deficiențelor conducerii școlii; îndrumări privind îmbunătățirea activității școlii și a conducerii școlii.

După discutarea raportului general, cele dezbătute în consiliul pedagogic, cu completările și modificările aduse prin discuții, formează procesul-verbal de inspecții. Am căutat ca niciodată să nu fie nici mai mult, nici mai puțin în procesul-verbal întocmit, decît ceea ce am prezentat și am dezbătut în consiliul pedagogic al școlii. Am căutat ca procesele-verbale făcute de noi să atingă nivelul unei analize temeinice, oglindind fidel, pe de o parte, starea reală a lucrurilor din școală, pe de altă parte, munca depusă de către noi.

In parte au fost atinse sarcinile conducătorului brigăzii. Cea mai de seamă preocupare a lui trebuie să fie îndrumarea membrilor din brigadă. În acest scop, trebuie să se ducă cu ei la ore, să-i ajute în pregătirea lor pentru discuții, să asiste la convorbirile cu profesorii.

A doua sarcină principală este ca el să organizeze întruniri scurte cu membrii brigăzii pentru îndrumarea activității acestora. O astfel de ședință scurtă este bine să se organizeze după terminarea muncii ca să analizeze rezultatele.

În lanțul acestor deplasări noi am făcut analize în scris. Fiecare membru al brigăzii întorcîndu-se acasă din școala controlată a cuprins într-un scurt referat ceea ce era deosebit din punct de vedere al metodelor folosite cu prilejul inspecției, precum și unele propuneri etc. Aceste referate și propuneri constituie un material bogat al diferitelor soluții metodice și al procedeelor folosite în cadrul inspecțiilor.

Iată ce scrie tov. Sebestyen Liviu, metodist la limba romînă, după deplasarea la școala medie din Gheorghieni:

„Nivelul de cunoștințe al elevilor este un criteriu de bază după care apreciem munca profesorului. Acest lucru este foarte normal. Greutatea constă însă în rezolvarea următoarei probleme: care sînt factorii care ne dau certitudinea că imaginea formată despre nivelul de cunoaștere al elevilor este reală, obiectivă? Aceasta depinde în primul rînd de metodele cu care măsurăm nivelul de cunoștințe". ...Mai departe, urmează analiza metodelor și îmbinarea acestora în munca de îndrumare și control.

Tovarășa Barna Paraschiva, metodistă la istorie și constituție, arată în referatul ei următoarele probleme care mai necesită lămurire după controlul efectuat la școala medie din Sf. Gheorghe:

„Care sînt metodele auxiliare și procedeele cele mai corespunzătoare în stabilirea nivelului de conduită al elevilor? Ce puncte de vedere vor fi respectate la întocmirea problemelor pentru lucrările de control? Cum putem controla certitudinea lucrărilor după darea lor? Cum putem folosi aici comparația? În școlile cu un efectiv mare, cîte clase și cîți profesori să alegem pentru studiu, cîte discuții să organizăm, cîte lucrări să dăm etc.? Cum pot fi combinate diferitele procedee pentru a asigura cel mai bun rezultat în munca de control?"

Se găsesc în aceste referate și critici aduse unor metode care s-au dovedit a fi defectuoase, precum și modificări și încercări de alte procedee etc. Experiența acumulată a fost comunicată și șefilor de secții raionale și s-a început experimentarea într-un cerc mai larg.

De multe ori s-a pus problema din partea inspectorilor raionali, dacă experiența cabinetului pedagogic se poate folosi și în munca unui singur inspector. Noi am răspuns la aceste întrebări totdeauna afirmativ, arătînd că principiile enumerate mai sus, îmbinarea metodelor și procedeelor se poate folosi ca și cum ar lucra un membru al brigăzii. Esența lucrurilor rămîne aceeași — pornind de la rezultate — să analizăm metodele folosite. Cea mai de seamă urmare a introducerii acestui sistem de control și îndrumare în munca secțiilor de învățămînt raionale a fost studierea temeinică a programelor și manualelor. Mulți inspectori și-au îmbunătățit pregătirea lor pentru control.

Înțelegem că nu am făcut lucruri deosebit de mari și nu am descoperit cine știe ce lucruri noi. Credem însă, că sîntem pe drumul bun, fiind convinși că am avea încă multe de învățat și din experiența altor regiuni din țara noastră. De aceea, propunem ca această problemă să fie și în atenția inspectorilor generali, dar și în presa noastră pedagogică să-și găsească un mai mare loc asemenea preocupări. Sîntem convinși că și rezolvarea acestor probleme va aduce un aport însemnat în măreața operă de ridicare continuă a școlii noastre.

DISCUTAREA ÎN CLASĂ A LUCRĂRILOR DE CONTROL, MIJLOC DE ADÎNCIRE A CUNOȘTINȚELOR ȘI DE ÎMBUNĂTĂȚIRE A EXPRIMĂRII ELEVILOR

Prof. *EL. DĂRMĂNESCU*
Școala medie nr. 22 București

Prin complexitatea cerințelor lui, studiul limbii și al literaturii române este de o deosebită importanță, atît în etapa cursului elementar cît și a celui mediu. Pe lîngă cunoștințele de teorie și istorie literară, studiul literaturii contribuie și la dezvoltarea personalității elevului, îl deprinde să gîndească limpede, să-și formeze criterii proprii de apreciere a operelor literare, îl ajută să facă înlănțuiri logice și să se exprime corect, frumos și complet, oral sau în scris. Este necesar, deci, un anumit volum de cunoștințe pe care elevii stăpînindu-le, să le poată mînui și aplica just, dar în același timp e nevoie ca elevii să-și creeze un anumit stil și un nivel cu care să pornească în viață după absolvirea școlii.

În măsura în care profesorul de romînă își face datoria, adică în măsura în care acest obiect știe să deschidă ferestrele gîndirii, ale simțirii, ale puterii de observare, de interpretare personală și de orientare justă, se pot stabili condiții favorabile pentru însușirea de cunoștințe în toate domeniile de învățămînt și pentru priceperea de a le expune într-o formă corectă.

Una dintre variatele activități în cadrul procesului de învățămînt este pregătirea, elaborarea și discutarea lucrărilor de control la sfîrșitul patrarelor sau al trimestrelor.

Desfășurarea în bune condiții a acestei activități, cu stăruința necesară și cu interes atît din partea profesorului, cît și a elevilor, are un rol deosebit de important în adîncirea cunoștințelor elevilor și în îmbunătățirea scrisului lor.

Pentru ca lucrările de control să fie de bună calitate, ele vor trebui să fie bine pregătite. În planul meu calendaristic mi-am fixat data lucrărilor aproximativ cu 15 zile înainte de încheierea patrarului și, de preferință, la încheierea unui capitol, așa încît întreruperea șirului lecțiilor de comunicare să nu producă perturbări în sistemul desfășurării lecțiilor.

În parcurgerea materiei unui patrar sau unui trimestru s-au transmis cunoștințe bogate, variate, chiar de amănunt; s-au făcut lecturi ample obligatorii, suplimentare sau facultative, s-au efectuat compuneri de dimensiuni mai mari și lucrări curente de întindere mai mică, fiecare activitate avînd ca scop să îmbogățească experiența literară a elevilor, să-i deprindă să se exprime corect și să scrie ușor, curgător, fără greșeli.

Toate aceste cunoştinţe şi deprinderi căpătate în decursul unei perioade, se vor sistematiza cu prilejul lucrărilor de control. Acesta este rostul orei premergătoare celei de efectuare propriu-zisă a lucrării.

Pentru desfăşurarea acestei ore de recapitulare, de sistematizare, cuprind materia în 4—5 probleme, bine formulate, care să orienteze pe elevi în studiul lor individual. La clasele în care se predă istoria literaturii se poate cuprinde materia pe probleme mari sau prin prezentarea orientării scriitorilor pe linia unor idei înaintate. De exemplu, în clasa a VIII-a se pot centra cunoştinţele elevilor în jurul unor teme ca: „Opera scriitorilor de la 1848, expresie a patriotismului lor" sau: „Creaţia scriitorilor îndrumaţi de „Dacia literară" înspre trecutul istoric, înspre creaţia populară şi înspre frumuseţile patriei".

La clasa a X-a, sinteza se poate organiza pe probleme de istoria literaturii, de exemplu: „Dezvoltarea romanului social în perioada dintre cele două războaie mondiale". Sau, în ultimul pătrar: „Succesele prozei noastre pe drumul realismului socialist în literatura de după 23 August 1944".

Pe baza acestor probleme cunoscute de elevi, se desfăşoară ora de recapitulare, cu concluzii parţiale după fiecare problemă şi cu concluzii generale la sfîrşit.

Întrebările sînt, în general, adresate ţinînd seama de nivelul mijlociu al clasei şi se lămuresc cu completările aduse de elevii mai buni; pentru elevii rămaşi în urmă sînt necesare ore speciale de pregătire, cu teme individuale pentru ca şi aceşti elevi să fie aduşi cel puţin la nivelul mijlociu al clasei.

Se fac elevilor ultimele recomandări în privinţa formei de prezentare a lucrărilor, a dozării şi echilibrării lor, în privinţa clarităţii şi corectitudinii scrisului. In felul acesta, am pregătit terenul pentru ora următoare, ora de elaborare a lucrărilor de control.

O primă condiţie pentru succesul lucrărilor este restabilirea calmului în clasă, înlăturarea emoţiei şi a oricărei tulburări.

Cred că în condiţiile unei lucrări efectuate în 45 de minute subiectul unic este recomandabil, pentru a înlătura ezitările implicate de emoţia alegerii şi, mai ales, pentru a deprinde pe elevi să repete toată materia, fără să facă pronosticuri asupra subiectelor dintr-o parte sau alta a materiei. Experienţa mi-a arătat că este mai bine aşa.

A doua condiţie este dozarea subiectului pe baza timpului disponibil: să nu se ceară elevilor să dezvolte subiecte largi, vaste, generale, în 45 de minute, fiindcă astfel de teme încurajează elevii la superficialitate. Subiectul, precis, trebuie să se refere la materia parcursă, fără să-i oblige pe elevi să intre în amănunte care i-ar duce la neglijarea elementelor esenţiale. Pedagogia sovietică recomandă ca, la lucrarea de control bine pregătită, elevul să aibă în minte clar, în toate articulaţiile ei, problema pe care o va dezvolta, iar în acel moment să fie mai mult preocupat de felul *cum* să scrie de cît de *ceea ce* să scrie. Calitatea lucrărilor este asigurată, în felul acesta; chiar elevii cu nivel mai scăzut vor lucra bine, şi atunci profesorul a îndeplinit o cerinţă importantă a învăţămîntului, aceea de a obţine rezultate satisfăcătoare de la toţi elevii.

Este bine să nu lăsăm să treacă prea mult timp de la efectuarea lucrărilor de control pînă la corectare și, deci, pînă la discutarea lor cu elevii, deoarece întîrzierea ar slăbi interesul pentru rezultatele lucrărilor. Un profesor care își organizează bine munca aduce lucrările corectate peste 3—4 zile de la efectuarea lor.

Pentru a putea să apreciez just o lucrare, eu o citesc o dată urmărind fondul de idei și făcîndu-mi observările necesare, iar a doua oară, citind lucrarea, sînt preocupată de forma de exprimare și de calitatea scrisului — înțeleg prin aceasta stilul, vocabularul, ortografia și punctuația. Corectînd lucrările, îmi scot într-un caiet toate observațiile pe care le voi folosi în clasă; le rînduiesc pe categorii: de o parte greșelile privind conținutul, de altă parte greșelile privind forma. În dreptul fiecărei greșeli însemn și numele elevelor care le-au făcut.

Pentru aprecierea lucrărilor de literatură la cursul mediu nu pot exista norme unice de notare, de aceea se cere o deosebită atenție la corectare, ca să ne dăm seama dacă subiectul propus a fost tratat complet sau parțial, dacă s-a păstrat adevărul științific, dacă exprimarea este corectă, ortografia și punctuația respectate. La aprecierea lucrărilor nu putem să ținem seama numai de numărul de greșeli, ci și de caracterul lor și de calitatea temei privită în ansamblu. De asemenea, este necesar ca profesorul să păstreze evidența individuală a greșelilor, ca să-și organizeze o luptă activă împotriva lor.

Urmează ora de discutare a lucrărilor cu elevii. Această oră este deosebit de importantă, o verigă cu mare greutate în sistemul nostru de lecții.

Intru în clasă cu o documentare completă asupra calității lucrărilor de control, în general, și a lucrării fiecărei eleve, în special. Este foarte important să ne prezentăm observațiile într-o formă ordonată, care să-i intereseze pe elevi, să nu-i jignească, să-i atragă, îndepărtîndu-le preocuparea exclusivă pentru notă, cum se întîmplă deobicei. Apoi, să ne ferim de semnalarea mecanică a greșelilor. Procedînd sistematic, discutînd cu toți elevii în mod științific, nu numai cu elevul care a scris greșit (fiindcă un elev dacă nu a greșit de data aceasta, ar putea face greșeli asemănătoare într-o altă lucrare), îi facem pe elevi să-și analizeze greșelile în mod conștient.

In felul acesta, discutarea lucrărilor este un mijloc de adîncire a cunoștințelor și de îmbunătățire a scrisului pentru toți elevii unei clase.

Eu obișnuiesc să încep prin a face observații de ordin general asupra lucrărilor: în ceea ce privește forma de prezentare, acuratețea scrisului, volumul de cunoștințe și calitatea conținutului — în sensul circumscrierii lui. După acest preambul urmează distribuirea caietelor.

Procedeele de corectare a greșelilor variază după categoriile de greșeli, după vîrsta elevilor, după obiect și chiar după nivelul clasei. Astfel, diferă procedeul învățătorului de cel al profesorului de la clasele V—VII sau de la cursul mediu, diferă felul de corectare a unei lucrări de limbă de una de literatură. In cele ce urmează, mă voi ocupa — pe baza materialului adunat de la diferite clase ale Școlii medii nr. 22 — numai de corectarea lucrărilor de control cu subiect de literatură la clasele VIII—X.

La începutul orei, am grijă să reamintesc elevelor semnele noastre convenționale, pe care le vor întîlni în caietele lor: cu o linie verticală s-a tăiat tot ceea ce este afară de subiect; cu un unghi cu vîrful în jos s-a însemnat lipsa unei idei, a unui cuvînt; cu o linie în zig-zag se arată că trebuia început un alt alineat; reamintesc, apoi, semnele de legare sau despărțire a cuvintelor, de scoatere a unei litere sau a unui cuvînt etc.

În privința greșelilor de ortografie, n-aș putea spune cu hotărîre dacă este bine să se corecteze greșelile direct, în caiete, de către profesor sau numai să se marcheze cu roșu, urmînd ca elevii să și le corecteze singuri pe marginea caietului. Pentru mai multă siguranță, cred totuși că e mai bine ca greșeala să fie subliniată, iar cuvîntul să fie scris corect de profesor.

După ce s-au făcut aceste pregătiri, urmează discutarea lucrărilor din punctul de vedere al compoziției și al fondului de idei.

În ceea ce privește compoziția, se constată că, alături de eleve care prelucrează în mod creator cunoștințele dobîndite prin lectura operelor și studiilor literare și scriu în mod curgător, cu idei frumos înlănțuite — și acestea formează majoritatea elevelor — sînt altele care învață mecanic, memorează materialul fără să-l asimileze, îl redau fragmentat, în idei izolate, nelegate între ele, fără rezonanță personală. Aceste eleve încep o analiză literară prin informațiile asupra scriitorului chiar dacă nu este cazul, pun în introducere idei mai potrivite la concluzii sau fac alte greșeli de compoziție.

Referitor la conținutul lucrărilor, fișele mele îmi arată că uneori, din dorința de a scrie mai mult sau din necunoașterea cu precizie a subiectului propus, elevele îl depășesc. Astfel, la clasa a VIII-a, în lucrarea cu tema: „Eliade Rădulescu, îndrumător al culturii noastre", cîteva eleve îl privesc pe Eliade sub toate aspectele: ca traducător, prozator și poet, element reacționar în revoluție, depășind, în felul acesta, subiectul. Greșelile științifice din lucrările elevelor au diverse cauze și aspecte. Astfel, în afirmația „Gramatica lui Eliade este importantă pentru că pune capăt tuturor discuțiilor lingvistice", eleva omite cuvintele „ale latiniștilor" și ajunge așa la concluzia nejustă că este bine să se pună capăt oricăror discuții. O altă elevă, din clasa a X-a, scrie că romanul „Răscoala" înfățișează lupta de clasă în *Ardeal;* greșeala se explică prin confuzia cu altă operă a aceluiași scriitor, cu romanul „Ion"; oricum, confuzia dovedește netemeinicia cunoștințelor. Tot din cauza netemeiniciei cunoștințelor, elevele fac uneori confuzii de titluri ale operelor literare și confuzii de date istorico-literare. Astfel, o elevă de clasa a VIII-a confundă „Însemnare a călătoriei mele" de Dinicu Golescu cu „Memorial de călătorie" de Gr. Alexandrescu. Pentru apariția revistei „Curierul Românesc", o elevă dă ca dată anul 1831, alta 1828. O confuzie gravă face eleva M. I. scriind că la Iași în 1880, directorii teatrului național erau: I. L. Caragiale, C. Negruzzi și Gr. Alexandrescu. La clasa a IX-a, într-o lucrare asupra comediei „O scrisoare pierdută" cîteva eleve dau date diferite asupra primei reprezentații a acestei comedii.

Tot ca urmare a netemeiniciei cunoştinţelor, elevele fac unele confuzii între numele personajelor din operele literare. Astfel, o elevă din clasa a IX-a, într-o lucrare asupra realismului în opera „Amintiri din copilărie" de I. Creangă, o numeşte *Ilinca* pe *Irinuca,* stăpîna celor două capre rîioase. O altă elevă, din clasa a X-a, consideră pe *Cigala* acelaşi personaj cu *Ieremia Golia;* se pare că această elevă, în ideea de trădător a contopit două personaje.

Uneori, din dorinţa de a-şi arăta preţuirea pentru un scriitor valoros, o elevă ajunge la concluzii greşite ca: „M. Sadoveanu este unicul scriitor care a folosit metoda realismului socialist şi care a creat eroi pozitivi".

Din dorinţa de a da o mai mare importanţă afirmaţiilor lor, uneori elevele cad în exagerări; aşa, de exemplu, o elevă din clasa a X-a scrie că răscoala din 1907 a pustiit sate şi *oraşe,* răzîndu-le de pe faţa pămîntului.

In discutarea lucrărilor de control, un loc important îl ocupă semnalarea greşelilor de exprimare, care se adaugă uneori celor de conţinut.

Greşelile de exprimare sînt variate. Am găsit uneori fraze rău construite cu abuz de verbe la modul gerunziu sau cu inversiuni sintactice defectuoase. De exemplu: „Podul peste Dunăre a fost construit de Apolodor din Damasc, ale cărui picioare se văd şi astăzi"; sau: „Activitatea culturală a lui Eliade este ca o pată luminoasă în întreaga sa activitate".

O elevă, încercînd să evite forma inversă, în topica propoziţiei, începe cu subiectul şi se exprimă în felul următor: „Şcolile pentru pregătirea revoluţiei de la 1848 au avut o foarte mare importanţă". Ea lasă, astfel, să se strecoare ideea nejustă că au existat şcoli speciale pentru pregătirea revoluţiei. Asupra acestor greşeli de exprimare a trebuit să mă opresc cu răbdare şi să explic elevelor că formularea defectuoasă duce la un înţeles greşit şi să le conving de necesitatea exprimării clare a gîndirii. Alte greşeli constau în folosirea unor expresii neliterare, în repetarea aceluiaşi cuvînt în forme morfologice diferite, sau în exprimare pleonastică.

Uneori elevele fac repetări şi împerecheri nepotrivite de cuvinte ca în exemplele: *îndrumat pe un drum nou, calităţi urîte, crede în superstiţii* etc. Alteori, creează spontan cuvinte în mod greşit, de exemplu: „eroul pozitiv este *patriotist*" în loc de *patriot;* sau formează greşit pluralul unor substantive, de exemplu: *conflict — conflicturi.* Alteori elevele folosesc în mod greşit locuţiuni adverbiale ca: *mai întîi de aceasta,* pentru *mai înainte de aceasta.*

Datorită necunoaşterii limbii latine, o elevă foarte bună, scrie: *„victorie eminentă",* în loc de *„victorie iminentă".* In clasa a IX-a, scriind despre realismul nuvelei „Mihnea Vodă cel rău" de Al. Odobescu şi amintind despre cetăţuia lui Dracea — armaşul din Măneşti —, din zidurile căreia se vedeau coşarele ţărăneşti, cîteva eleve dintre cele trăite numai la oraş, nu au clară noţiunea de *coşar;* una scrie *coşmar,* pluralul *coşmare,* alta *casmale.*

Această constatare mi-a dat de gîndit asupra sarcinii de a clarifica şi îmbogăţi vocabularul elevelor.

Am găsit şi confuzii între înţelesul a două verbe. Astfel eleva G. I. din clasa a X-a scrie a *întocmi* în loc de a *tocmi* (în propoziţia: „Ghiţă

Lungu îl *întocmește* argat pe Mitrea Cocor"). Toate aceste greșeli se corectează prin explicarea sensului cuvintelor, prin analiza lor semantică.

Acestea sînt numai puține din variatele exemple de exprimare greșită care apar în unele lucrări de control pe primele pătrare și care se înlătură în ultimele pătrare. E o dovadă că discutarea lor serioasă, adîncă, prin înlăturarea cauzelor și prin înlocuirea exprimării greșite cu cea corectă în clasă, are cu siguranță rezultate pozitive.

Grija pentru îmbunătățirea exprimării se extinde și în alte ore, prin explicarea cuvintelor la lecție, prin atenție deosebită la răspunsurile elevilor, prin insistența asupra efectuării lecturii suplimentare și prin controlul ei susținut.

Greșelile provenite, după cum am văzut, din nerespectarea adevărului științific, fie că constau din confuzii de date istorico-literare, de nume proprii ale scriitorilor sau ale personajelor, din necunoașterea unor situații în opera literară, din confuzii de vocabular, din exagerări sau concluzii greșite, au fost amănunțit discutate cu elevele, căutînd să restabilim împreună adevărul și să înlăturăm total cauza greșelilor.

Procedînd astfel, rezultatele pozitive s-au făcut simțite de la un pătrar la altul; cunoscînd exigența profesorului în această privință, elevele s-au pregătit din ce în ce mai temeinic, au lucrat mai atent la lucrările de control și astfel cunoștințele s-au consolidat la toate elevele cu frecvență bună.

Mai trebuie combătută la elevi tendința de a scrie în rînduri dense, neluminoase, fără spații libere, fără alineate. Luminozitatea prezentării este strîns legată de claritatea gîndirii.

In semnalarea greșelilor făcute în conținutul lucrărilor, se constată că unele greșeli sînt tipice, altele sînt frecvente. Experiența ne arată că, în privința greșelilor de fond, elevii dau totuși dovadă de multă originalitate.

Greșelile tipice apar mai ales în ceea ce privește ortografia și punctuația, ca urmare a neînsușirii cunoștințelor de morfologie și de sintaxă pe care elevii ar trebui să le posede temeinic la sfîrșitul clasei a VII-a. Experiența ne arată că elevii mai fac greșeli de ortografie și de punctuație în clasele VIII—X, fie pentru că nu și-au creat suficiente deprinderi, fie pentru că nu dau destulă importanță corectitudinii scrisului.

Adeseori apar greșeli în transcrierea numelor proprii. In clasa a IX-a, am găsit numele soției lui Mircea Ciobanu scris în patru feluri: *Doamna Chiajna* (corect) apoi *Kiajna, Cheașna* și *Chiașna,* greșeli care ne duc la concluzia că elevele nu au citit atent nuvela ca lectură suplimentară sau că o cunosc din rezumate sau din povestirea altor persoane.

Numele moșierului din romanul „Mitrea Cocor" a dat elevelor prilej de a-și dovedi puterea de imaginație. Acest nume apare, în general, scris corect — boier Cristea Treinasuri, dar și deformat în mai multe feluri, ceea ce ne face să bănuim că elevele citind romanul nu au sezisat sensul poreclei acestui odios personaj. Numele viteazului căpitan de oști din romanul „Nicoară Potcoavă" de M. Sadoveanu apare scris greșit de cîteva eleve: *„Petrea Gînș, Petre Gîju".* Aceasta este o dovadă a lecturii neatente a romanului, dar și a necunoașterii vocabularului, a cuvîntului

gînf în înțelesul de funie de tei, nuia sucită ce leagă leuca de carîmbul carului.

Dînd elevelor aceste explicații pentru a înlătura scrierea greșită a unui nume propriu, am mers mai departe în problema îmbogățirii vocabularului. Primind lămuriri mai ample, elevele vor reflecta altă dată, cînd vor avea de transcris și alte nume proprii.

Greșelile specifice de ortografie sînt și împotriva însușirii noilor norme ortografice, și împotriva unor reguli ortografice valabile atît pentru vechea cît și pentru noua ortografie. O greșeală frecventă privitoare la aplicarea noii ortografii apare în scrierea verbului *a fi* sub forma *sunt* pentru *sînt;* cu toate stăruințele, această greșeală nu s-a eliminat aproape.

O greșeală frecventă, chiar tipică, apare în scrierea substantivelor masculine articulate la nominativ plural și în scrierea substantivelor feminine articulate la genitiv-dativ singular. Astfel, unele eleve scriau: „Vedem pe *țărani* asupriți răzvrătindu-se", sau: „*Oameni* nu mai pot să suporte asuprirea"; în schimb, unele eleve pun doi *i* acolo unde nu trebuie: — realităț*ii*le, frumusețil*e*. Uneori lipsește un *i* chiar în interiorul cuvîntului, de exemplu: *scritor,* pentru *scriitor.*

Pronumele neaccentuate sînt prilej frecvent de scriere greșită. Cu scuza de a fi lucrat în grabă, cîteva eleve mai confundă prepoziția *la* cu pronumele neaccentuat *l* plus auxiliarul *a avea,* în expresii ca: „*l-a* începutul acțiunii"; „Pe Trifon *la* ucis boierul; de asemenea, pronumele neaccentuat *i* este confundat cu semivocala — *i* din verbul *ia.* Astfel, am găsit scris: „el *ia* înlăturat pe adversari".

Mai apar rare confuzii în scris între adjectivul posesiv *săi* și forma compusă din conjuncția *să* plus *i,* (de exemplu: oamenii *să-i),* precum și scrierea greșită a pronumelui reflexiv în cazul dativ (de exemplu: *făcîndu-și* curaj). Reluîndu-se în mod științific explicarea problemelor de gramatică respective, s-au putut înlătura greșelile din această categorie.

— Verbele de conjugarea a IV-a cu vocala caracteristică *i* avînd *i* final silabic, sînt scrise uneori de eleve cu doi *i,* de exemplu: a *fugii,* a *devenii.* Verbul a *ieși* apare destul de deseori scris în formă greșită a *eși — eșire.*

— Verbele la modul gerunziu, urmate de pronumele masculin *l* în cazul acuzativ, forma neaccentuată, dau prilej unei greșeli supărătoare — *făcîndul, lăsîndul.* Verbul a *crea,* se scrie greșit a *creia, creiez;* verbele *a trebui, a constitui,* se găsesc în lucrările de control fără *i* păstrat în timpul conjugării. Făcînd uz de argumente morfologice și de micul dicționar ortografic, elevele au învățat cum trebuie să scrie, pe baza propriilor lor greșeli. Trebuie să recunosc că greșeli grosolane de ortografie constituie rare excepții la clasele cursului mediu.

— Scrierea pronumelui compus *ceea ce* dovedește multă fantezie din partea elevelor; l-am găsit scris în cinci feluri: corect (*ceea ce*), apoi formele greșite: *ceace, ceeace, ceiace, ceia ce.*

Mi-a fost destul de greu să creez elevelor deprinderea de a scrie corect acest pronume; a fost nevoie de numeroase dictări și exerciții. De altfel, tot atît de greu a fost să se evite scrierea adjectivului posesiv

noștri cu doi i, în expresii ca: scriitorii *noștri*, artiștii *noștri* (scris *noștrii*).

— Mai apar, în mod sporadic, greșeli de transcriere a unor cuvinte, greșeli asemănătoare cu cele constatate la numele proprii, de exemplu: *dujman* pentru *dușman*, *mișloc* pentru *mijloc*.

— Elevele fac, de asemenea, greșeli și în întrebuințarea lui *n* în loc de *m* în cuvinte ca: a *împărți* (scris *înpărți*), *împotriva* (scris *înpotriva*). Uneori elevele scriu despărțit cuvinte compuse care se scriu într-un cuvînt ca: *nemaiputînd* (scris: *ne mai putînd*) etc.

Alte ori greșelile de ortografie își au originea în greșeli ortoepice. Astfel, o greșeală de pronunțare reflectată și în scris apare în cuvinte ca: *poezie* (scris *poiezie*), *observă* (scris *obsearvă*) *literar* (scris *literal*), *optimism* (scris *optimizm*), *eroism, realism, socialism, naturalism* (scrise *eroizm, realizm, socializm, naturalizm*. Uneori scrierea greșită se datorește transcrierii exacte a pronunțării, ca în: *frecvent, consecvent* (scrise *fregvent, consegvent*) etc.

De asemenea, sînt supărătoare prescurtările în lucrări; deși timpul de 45 minute este scurt, nu trebuie să îngăduim elevilor să scrie numele scriitorilor incomplet (de exemplu: Alexandrescu, Rădulescu, Porumbacu), nici prescurtări de alte cuvinte. Este necesar să spunem că în privința exprimării clare, a scrisului corect, clar, estetic, exemplul profesorului este convingător pentru elevi. In observările scrise pe care i le face pe marginea caietului, în caracterizarea pe care i-o face la sfîrșitul lucrării, în sublinierile și îndreptările cu creionul roșu, profesorul trebuie să lucreze ordonat, sistematic, precis, să-i poată folosi elevului drept model demn de imitat, de model viu de muncă făcută cu răbdare și cu seriozitate.

In ceea ce privește punctuația, se poate constata că pentru unele eleve semnele de punctuație sînt mai mult elemente decorative, care trebuie să apară din cînd în cînd, iar nu niște semne folosite în mod rațional, pe baza cunoștințelor de sintaxă cu scopul de a da sens exprimării. Se întîmplă rareori ca elevele să nu știe să marcheze prin punct sfîrșitul unei gîndiri; în acest caz eu le cer să facă analiza textului pentru a-i lămuri înțelesul și pentru a-i marca pauzele prin semnele de punctuație. O greșeală frecventă este însă întrebuințarea nejustificată a virgulei, de exemplu, virgula între subiect și predicat, cum am găsit în propoziția: „Nicoară Potcoavă, își sacrifică dragostea" — sau virgula între verb și complementul său direct sau între verb și propoziția subordonată completivă directă (un exemplu: „Mitrea caută să realizeze, ceea ce a văzut în U.R.S.S.").

Exemplele de nerespectare a punctuației variind de la o elevă la alta, nu pot fi discutate toate; de aceea procedăm în clasă la clasificarea lor pe categorii și la semnalarea cîtorva cazuri tipice, care se cer lămurite. E bine să punem pe eleve să-și analizeze singure greșelile de ortografie și de punctuație, ca să-și dea seama de ele mai ușor și să le poată evita.

Este necesar ca după discutarea tuturor categoriilor de greșeli din lucrările de control să arătăm elevilor situația statistică a notelor, ca să

se poată trage concluzii asupra nivelului clasei, pe baza rezultatelor obținute. Lucrarea cea mai bună (cu cel mai bogat conținut de idei, cu interpretarea cea mai justă și mai personală, redactată literar) se citește în clasă de către eleva autoare a acestei lucrări. Profesorul îi scoate în evidență calitățile.

Lucrarea cea mai slabă, cea mai săracă în idei, cea mai neclară, mai rău construită este citită de profesor care îi subliniază toate lipsurile.

Fișele individuale ne arată în ce măsură a progresat clasa în general și fiecare elev în particular, ce greutăți mai sînt de înlăturat și cum să fie ajutați unii elevi prin teme speciale. E bine ca aceste fișe să se întocmească în continuare pe mai mulți ani, fie prin continuitatea profesorului la aceeași clasă — ceea ce este de dorit —, fie prin transmiterea fișei profesorului din clasa următoare. N-am lucrat în felul acesta, dar voi proceda așa pe viitor.

În cadrul unui singur an (1955—56) am ținut cu rigurozitate fișa elevelor de clasa a X-a, la care am predat un singur an.

La această clasă, începînd prin discutarea lucrărilor de control pe pătrarul I, am arătat amănunțit greșelile din toate categoriile, le-am analizat cauzele, le-am înlocuit cu forma corectă. Acest procedeu a surprins oarecum pe eleve, le-a dat de gîndit și rezultatele s-au văzut din felul cum elevele și-au dat toată osteneala să nu greșească la lucrările pătrarelor următoare.

În locul primelor greșeli, care nu s-au repetat, au apărut însă altele, mult mai puține și mai neînsemnate, dar au fost combătute și acestea cu toată seriozitatea. Este interesant de observat că elevele se străduiau acum tot atît de mult în efectuarea lucrărilor curente cît și în exprimarea orală. Fișa pătrarului al IV-lea la această clasă conține următoarele concluzii: „Clasa se află în progres, a dispărut tendința de superficialitate, au dispărut confuziile, precum și tendința spre exagerare; nu mai apar greșelile tipice de ortografie, ci numai cîteva greșeli sporadice, la cîteva eleve; punctuația este folosită cu grijă, erorile sînt rare și în această privință". La această clasă, din 40 de eleve, una singură a rămas corijentă în urma examenului de maturitate.

Elevele au reușit să își înlăture în bună parte greșelile, să înțeleagă necesitatea unei exprimări clare și corecte. Secretul izbînzii într-o astfel de muncă se concretizează într-un singur cuvînt: *perseverență*.

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ŞI ŞCOLII SOVIETICE

PROBLEMA ŞCOLILOR-INTERNAT ÎN UNIUNEA SOVIETICĂ

GHEORGHIŢA DEACA
Cercetător principal, Institutul de ştiinţe pedagogice

Congresul al XX-lea al P.C.U.S. a subliniat faptul că munca de educaţie în Uniunea Sovietică trebuie să se ridice la un nivel mai înalt decît în prezent.

Întărirea statului sovietic depinde de nivelul cultural şi tehnic al oamenilor muncii, de conştiinţa lor comunistă, de educaţia unor tinere generaţii capabile să realizeze trecerea treptată de la socialism la comunism.

Pentru traducerea în viaţă a indicaţiilor leniniste, cu privire la transformarea radicală a învăţămîntului, Congresul al XX-lea a socotit necesar să se treacă la organizarea unor instituţii educative de tip nou — şcolile-internat. Acest lucru este cu atît mai necesar cu cît în prezent şcoala sovietică, deşi marchează succese importante (şi este orientată marxist-leninist), mai are încă serioase lipsuri în ce priveşte ruperea teoriei de practică.

I. A. Kairov în articolul „Principalele probleme ale muncii în şcolile-internat" din „Sovietskaia pedagoghika" nr. 7/956, arată că metodele şi conţinutul învăţămîntului nu sînt strîns legate de dezvoltarea industriei, tehnicii şi agriculturii, de construcţia comunismului. Din această cauză tinerii absolvenţi ai şcolii medii nu pot şi adeseori nici nu vor să se încadreze în producţie, evitînd munca fizică. Acest fenomen se datoreşte faptului că în prezent şcoala sovietică nu realizează în măsura în care e necesar îmbinarea învăţămîntului teoretic cu munca productivă. I. A. Kairov mai arată că şcoala sovietică nu poate asigura o influenţă continuă asupra copiilor care îşi petrec cea mai mare parte a timpului în familie, că mulţi părinţi fiind ocupaţi în producţie nu reuşesc să facă educaţia copiilor. Toate acestea au făcut să apară necesitatea unui nou tip de instituţie educativă care să cuprindă copiii de la vîrsta preşcolară pînă la maturitate. Dacă pînă acum statul sovietic nu dispunea de premizele economice şi culturale pentru a-şi asuma pe de-a-ntregul sarcina educării tuturor copiilor de vîrstă şcolară pînă la 17 ani, astăzi Uniunea Sovietică poate să treacă la realizarea acestui lucru.

In luna septembrie 1956 C.C. al P.C.U.S. şi Consiliul de Miniştri al U.R.S.S. au adoptat „Hotărîrea cu privire la organizarea şcolilor-internat" — document care va sta la baza realizării uneia dintre cele

mai importante probleme ale Congresului al XX al P.C.U.S. în domeniul învăţămîntului public.

Scopul şcolilor-internat după cum se precizează în articolul „Scoli internat" din ziarul „Pravda" din 28 iulie 1956, constă în faptul că, spre deosebire de şcolile obişnuite, ele vor asigura influenţa lor asupra copiilor din frageda copilărie şi pînă la maturitatea acestora. In articolul menţionat se mai spune că „în aceste şcoli va trebui să se realizeze cerinţa leninistă a îmbinării învăţămîntului cu munca social-productivă. Şcolile-internat vor da elevilor cunoştinţe temeinice în volumul în care se dau în şcoala medie, un orizont larg politehnic, cunoştinţe despre bazele producţiei industriale şi agricole, deprinderi de lucru manual, călire fizică şi o dezvoltare spirituală multilaterală".

Scopul şcolilor-internat este precizat şi de unii participanţi la discuţia ce a avut loc în presa sovietică de specialitate iniţiată în luna aprilie 1956, de „Ucitelskaia gazeta", în jurul problemei „Cum trebuie să fie şcoala-internat".

Astfel, N. A. Petrov în articolul „Despre noul sistem de educaţie socială" apărut în revista „Sovietskaia pedagoghika" nr. 6/1956 subliniază faptul că „Şcoala-internat îmbinată cu creşa şi grădiniţa de copii reprezintă o nouă organizare a vieţii şi activităţii tinerei generaţii"[1]. Acest nou sistem social de educaţie permite pregătirea unui tineret dezvoltat multilateral, capabil să participe cu succes la construirea comunismului.

Şcolile-internat, după cum arată N. Lialin în „Ucitelskaia gazeta" din 14 aprilie 1956 nu au nimic comun cu instituţiile de învăţămînt închise, de tipul celor care existau în Rusia ţaristă, pentru copiii claselor privilegiate, după cum nu sînt nici o copie a caselor de copii de azi, ori a şcolilor Nahimov sau Suvorov. Folosind creator în şcoala de azi, ceea ce a fost util şi preţios în şcolile trecutului, se va crea un nou tip de şcoală, superior vechiului sistem. Proiectul de regulament al şcolilor-internat şi planul de învăţămînt al acestor şcoli, elaborate de Academia de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R. cu privire la conţinutul învăţămîntului şi modul de organizare al şcolilor-internat nu au fost încă publicate; însă pe baza articolelor apărute în cadrul discuţiei amintite ne vom referi la cîteva aspecte ale acestei probleme.

Astfel, în legătură cu conţinutul învăţămîntului la consfătuirea din 2—10 mai 1956, care a avut loc la C.C. al P.C.U.S. cu privire la îndeplinirea hotărîrilor Congresului al XX-lea al Partidului referitoare la organizarea şcolilor-internat, s-a arătat că acest tip de şcoală trebuie să realizeze un învăţămînt de cultură generală şi politehnic. De asemenea s-a arătat în articolul „O problemă a întregului popor" din „Ucitelskaia gazeta" din 6 iunie 1956, că aceste şcoli vor dispune de ateliere cu utilaj corespunzător dezvoltării actuale a tehnicii precum şi de terenuri şcolare experimentale model. Activitatea în ateliere, pe terenu-

---

[1] „Despre noul sistem de educaţie socială" — articol tradus în limba romînă, „Revista de pedagogie", nr. 9 din 1956, pag. 53.

rile şcolare experimentale, precum şi practica în fabrică, uzină, colhoz, îi va deprinde pe tineri cu munca în producţie.

Principiul de bază al întregii activităţi în şcolile-internat, spune I. A. Kairov, îl constituie îmbinarea învăţământului cu munca productivă. Planul de învăţământ al acestor şcoli cuprinde, de aceea, acele obiecte prin studierea cărora elevii îşi pot forma o concepţie ştiinţifică despre lume. Instrucţia politehnică se va asigura prin cursurile de predare a bazelor ştiinţelor, prin intensificarea lucrărilor practice de laborator la obiectele ciclului de matematică şi ştiinţele naturii, prin introducerea lucrului manual şi activităţilor în domeniul artelor aplicate, prin predarea cursului bazelor producţiei industriale şi agricole ca şi a obiectelor speciale menite să orienteze elevii spre un anumit sector de activitate. Practica în producţie, dezvoltarea cercurilor tehnice şi ale tinerilor naturalişti, activităţile de masă extraşcolare vor veni în sprijinul politehnizării învăţământului de cultură generală.

O problemă de conţinut în jurul căreia se poartă serioase discuţii este aceea a furcaţiei învăţământului în clasele mari prin crearea mai multor secţii: fizico-tehnică, biologico-agronomică, umanistică sau social-economică.

N. A. Petrov în două articole: „Să rezolvăm cu mai mult curaj sarcinile noi" publicat în „Ucitelskaia gazeta" din 25 aprilie 1956, şi „Despre noul sistem de educaţie socială" publicat în „Sovietskaia pedagoghika" nr. 6/1956, argumentează necesitatea introducerii furcaţiei.

De asemenea, I. A. Kairov, în articolul „Principalele probleme ale muncii în şcolile-internat", publicat în „Sovietskaia pedagoghika" nr. 7/1956, arată că introducînd furcaţia, unitatea şcolii de cultură generală nu se distruge, căci noţiunea de unitate trebuie să cuprindă accesibilitatea generală a şcolii şi succesiunea tuturor treptelor ei.

I. A. Kairov consideră orientarea spre o anumită specializare necesară; ramurile de producţie către care vor fi îndreptaţi elevii trebuie să ţină seama de interesele elevilor şi înclinaţiile lor şi totodată de condiţiile pe care le oferă localitatea în care se găseşte şcoala şi de cerinţele societăţii. Dacă şcoala-internat nu trebuie să dea absolvenţilor săi o calificare profesională, ea va trebui să înarmeze tineretul cu cunoştinţe şi deprinderi dintr-un anumit domeniu de activitate, astfel, încît la terminarea cursurilor tinerii să poată deveni în scurt timp muncitori calificaţi.

Alţi participanţi la această discuţie şi-au exprimat o părere contrară punctului de vedere expus cu privire la furcaţie de către reprezentanţii Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R. Astfel, F. Maximenko, şeful secţiei de învăţământ a regiunii Moscova în articolul „E timpul să începem o discuţie concretă" publicat în „Ucitelskaia gazeta" din 14 aprilie 1956, referindu-se la planul de învăţământ al şcolii-internat propus de Academia de ştiinţe pedagogice, spune: „un astfel de plan de învăţământ va dărîma şcoala de cultură generală şi o va preface într-o şcoală medie specială".

A. Saripov, locţiitorul ministrului învăţământului R.S.S. Cazahe, s-a pronunţat de asemenea împotriva furcaţiei. În articolul „O problemă de mare importanţă" din „Ucitelskaia gazeta", 5 mai 1956, arată că furcaţia

duce la nerealizarea celui mai important principiu al politehnizării — pregătirea elevilor pentru alegerea liberă a profesiunii.

În urma încheierii discuţiei în jurul acestei probleme s-a hotărît ca în anul şcolar 1956/57, numai în 500 de şcoli şi 177 şcoli-internat din R.S.F.S.R., să se introducă un nou plan de învăţămînt şi noi programe şcolare. N. V. Soloviov la seminarul ţinut cu directorii Institutelor de perfecţionare a cadrelor didactice în toamna anului trecut, se spune în revista „Sovietskaia pedagoghika" nr. 12/1956, că... „noul plan de învăţămînt reprezintă dezvoltarea mai departe, perfecţionarea actualului plan de învăţămînt". Pentru asigurarea legăturii teoriei de practică, dezvoltării multilaterale a elevilor şi orientării lor spre producţie, noul plan de învăţămînt prevede ca lucrul manual în clasele I şi a II-a să se facă într-o oră pe săptămînă ca şi în şcolile de masă. În clasele a IV-a şi a III-a se prevăd cîte 2 ore pe săptămînă pentru lucru manual, mărind-se astfel totalul de ore săptămînal. În şcoala-internat elevii din clasele V—VII ca şi cei din şcolile de masă vor lucra 2 ore pe săptămînă pentru activităţi practice. In noul plan de învăţămînt aceste 2 ore se prevăd numai pentru munca în atelier. Lucrările practice în atelier se vor efectua în 66 ore în loc de 44. Pentru clasele VIII—X în planul de învăţămînt al şcolilor de masă se prevăd lucrări practice (practicum) în agricultură, studiul maşinilor şi electrotehnică. În noul plan de învăţămînt aceste lucrări practice (practicum) sînt înlocuite cu un curs de „bazele producţiei", prin predarea căruia elevii trebuie să-şi formeze nu numai priceperi şi deprinderi cu caracter politehnic, ci să-şi însuşească cunoştinţele necesare privind tehnica şi tehnologia producţiei.

O altă problemă legată de conţinutul învăţămîntului în şcolile-internat este aceea a duratei şcolarităţii.

În această privinţă s-au exprimat trei păreri. Una dintre ele susţine menţinerea duratei de 10 ani şi la şcolile-internat, pentru a se asigura continuitatea şi posibilitatea trecerii elevilor din şcoala de masă în şcoala-internat sau invers (D. Petrikeev, E. Dubrovski)[1]. Unii adepţi ai acestei variante consideră că menţinerea duratei de 10 ani şi la şcolile-internat se impune şi din motive financiare.

A doua părere argumentează prelungirea duratei învăţămîntului în şcolile-internat la 11 ani, pentru a se evita supraîncărcarea elevilor, care se manifestă încă în şcoala sovietică de azi (N. A. Petrov).

În sfîrşit, alţi pedagogi consideră că ideal ar fi ca şcolile-internat să fie prevăzute pe un termen de 12 ani (de la 6 ani la 18 ani). Dacă această propunere nu poate fi acceptată în prezent pe motive materiale, se susţine totuşi înfiinţarea unui număr mic de şcoli de 12 ani cu titlul de experienţă (V. Dzidziauri).

Luîndu-se în consideraţie toate discuţiile purtate cu privire la durata şcolarităţii în şcolile-internat, scopul lor şi posibilităţile actuale, Ministerul Învăţămîntului din R.S.F.S.R. a hotărît ca durata să rămînă de 10 ani. N. V. Soloviov arăta că „sarcina noastră constă în asigurarea unei bune

[1] Să trecem la fapte — „Ucitelskaia gazeta", nr. 4 din mai 1956.

pregătiri a elevilor pentru activitatea practică în limitele duratei de 10 ani a învățămîntului".[1]

O altă problemă care a preocupat pe pedagogii sovietici este organizarea muncii educative în școlile-internat.

Luînd în considerație experiența diferitelor institute de învățămînt sovietice închise (case de copii, colonii, internate etc.) I. A. Kairov consideră că la baza muncii în școlile-internat trebuie să stea principiul educației prin muncă. Ținînd seama de acest lucru el propune următoarele forme de unire în colectiv a copiilor din școlile internat:

a) colective formate din copii de aceeași vîrstă, pe clase, care să cuprindă fete și băieți; baza acestor colective va fi munca de învățătură; în clase se vor forma organizații pionierești ori comsomoliste (în funcție de vîrsta copiilor);

b) colective formate din elevi de vîrste diferite cuprinzînd copii de același sex care vor fi organizate în grup de 8—10 copii; fiecare grupă își desemnează un responsabil și elevii de serviciu care vor asigura ordinea în grupe etc.;

c) colective de muncă, de producție, cu o componență nepermanentă a elevilor mari, în care pot intra elevii din clase diferite (aceste colective se formează pentru efectuarea lucrărilor agricole, participarea la muncă în producție), etc.

În munca colectivă, cadrele didactice vor trebui să țină seamă de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor și să se sprijine în formarea personalității elevilor pe calitățile lor pozitive.

A. Șaripov subliniază faptul că în școala-internat colectivul are mari posibilități să-și deprindă membrii cu supunerea și conducerea, cu critica și autocritica, cu precumpănirea intereselor generale în comparație cu cele personale.

În aceste școli se va putea într-adevăr stabili și respecta un regim zilnic rațional care va duce la dozarea justă a lecțiilor și celorlalte activități, fapt ce va influența alături de condițiile igienice ale școlii la mărirea capacității de muncă a elevilor, la excluderea surmenajului.

I. A. Kairov în articolul „Problemele de bază ale organizării și muncii instructiv-educative în școlile-internat" publicat în „Sovietskaia pedagoghika", nr. 7 din 1956, arată că Academia de științe pedagogice a pregătit deja o serie de documente, menite să vină în ajutorul educatorilor în această privință, cum sînt proiectele despre: bazele regimului zilnic în internat, organizarea colectivului de elevi, regulile de purtare model pentru elevi, un regulament temporar despre comitetul de părinți, despre organizațiile de elevi, despre elevi, despre educator, despre educația fizică și estetică, despre munca în afară de clasă.

În ceea ce privește organizarea școlilor-internat și după cum spune F. Maximenko, datorită faptului că pentru construirea și înzestrarea unei singure școli-internat sînt necesare 12—13 milioane ruble, trebuie să se adapteze pentru școală localurile existente. Din articolul „O importantă

---

[1] În Ministerul Învățămîntului din R.S.F.S.R. — „Seminarul cu directorii Institutelor de perfecționare a cadrelor didactice", „Sovietskaia pedagoghika", nr. 12/1956.

problemă de stat" apărut în „Ucitelskaia gazeta" din 26 septembrie 1956, aflăm că „în anul acesta s-au deschis peste 300 şcoli-internate în care vor învăţa aproximativ 60 de mii de elevi, iar în anul 1960 vor urma aceste şcoli cel puţin 1 milion de elevi". Raportate la numărul total al şcolilor de cultură generală de care dispune astăzi — 27 mii de şcoli, („Narodnoe obrazovanie" nr. 1/1956 pag. 3) şi la numărul de 30 de milioane de elevi cîţi are acum Uniunea Sovietică, şcolile-internat nu reprezintă în momentul de faţă tipul şcolii sovietice de masă. Pe viitor însă, prin construcţiile noi ce se vor realiza an de an, ca şi prin folosirea tuturor posibilităţilor pentru a transforma şcolile actuale şi casele de copii în şcoli-internat, acest tip de şcoală va deveni într-un viitor apropiat tipul principal în sistemul de învăţămînt public din Uniunea Sovietică.

Referitor la măsurile practice întreprinse pentru asigurarea deschiderii şcolilor-internat, consfătuirea din 2—10 mai 1956 care a avut loc la C.C. al P.C.U.S., a criticat faptul că unele republici unionale nu au ţinut seama de toate posibilităţile existente pentru a deschide cît mai multe şcoli-internat (articolul „O problemă a întregului popor" din „Ucitelskaia gazeta", 6 iunie 1956). La această consfătuire s-a subliniat că problema construirii şcolilor-internat nu se poate lăsa numai pe seama organelor de stat. Colhozurile pot participa activ la traducerea în viaţă a acestei hotărîri a Partidului. În multe părţi, de altfel, (Uzbekistan, Azerbaidjan, Kirghizia etc) colhozuri milionare au acordat un sprijin serios în problema înfiinţării şcolilor-internat. La consfătuirea amintită s-a discutat şi proiectul de buget elaborat de Academia de ştiinţe pedagogice cu privire la construirea tipului de şcoală-internat pentru 500 de elevi. Proiectul prezentat a fost criticat just pentru cheltuielile exagerate ce le presupune, care ar duce cu siguranţă la reducerea ritmului de construcţii. În articolul citat mai sus se spune „Trebuie să construim în mod raţional, fără să cheltuim toate mijloacele pentru crearea unor condiţii aristocratice, speciale în aceste şcoli... Copiii noştri nu au nevoie de palate luxoase, ci de case confortabile cu o atmosferă plăcută, în care să se simtă ca la ei acasă".

În „Hotărîrea C.C. al P.C.U.S. şi a Consiliului de Miniştri al U.R.S.S. cu privire la organizarea şcolilor-internat" din septembrie 1956, se prevede că în scopul deschiderii şcolilor-internat se vor folosi, de regulă, clădirile şcolare vechi lîngă care se vor construi anexe pentru internat, magazii de alimente, ateliere etc. În afară de aceasta se vor construi şi localuri speciale; proiectele pentru noul tip de şcoală pe variantele de 210, 300, 450 şi 600 locuri cît şi pentru încăperile auxiliare, urmînd a fi elaborate şi aprobate pînă la 1 ianurie 1957.

În Hotărîre se arată că Ministerul Agriculturii al U.R.S.S. şi Ministerul Sovhozurilor din U.R.S.S. se obligă să dea şcolilor-internat bunuri agricole pentru organizarea loturilor şcolare şi a gospodăriilor auxiliare (seminţe, îngrăşăminte, vite, maşini agricole şi inventar agricol). Tot în Hotărîre se propune întreprinderilor, S.M.T.-urilor, sovhozurilor şi colhozurilor să acorde sprijinul necesar pentru organizarea practicii în producţie a elevilor.

În felul acesta elevii şcolilor-internat vor avea tot ceea ce este necesar ca să poată să înveţe bine şi să se odihnească raţional.

O altă problemă legată de înfiinţarea şcolilor-internat este aceea a recrutării elevilor. Din toate materialele apărute în presa sovietică în care s-a pus această chestiune a reieşit că în aceste şcoli înscrierile se vor face numai pe bază de voluntariat, la dorinţa părinţilor sau a tutorilor elevilor. La înscriere au prioritate copiii orfani, fiii invalizilor Marelui Război Pentru Apărarea Patriei, ai familiilor unde ambii părinţi sînt ocupaţi în producţie. Copiii orfani şi cei proveniţi din familiile cu o situaţie materială mai slabă sînt întreţinuţi în întregime pe seama statului, spre deosebire de ceilalţi copii, ai căror părinţi vor plăti parţial ori integral costul întreţinerii.

În prima perioadă de dezvoltare a şcolilor-internat acestea se vor deschide fără creşe şi grădiniţe de copii.

Educaţia pe care o vor primi elevii în aceste şcoli va depinde în mare măsură de alegerea şi instruirea cadrelor didactice, a pedagogilor. Şcolile-internat vor putea să realizeze sarcina ce le revine numai în cazul cînd educatorii ce le vor deservi vor avea o pregătire multilaterală, vor lupta cu convingere pentru trecerea la comunism. De aceea profesorii şcolilor-internat directorii şi directorii de studii, trebuie să fie selecţionaţi dintre cele mai bune cadre didactice care pe lîngă pregătirea şi stagiul necesar, vădesc în munca lor măiestrie şi tact pedagogic, înregistrează succese evidente în educarea tinerelor generaţii. O mare atenţie trebuie acordată alegerii cadrelor de pedagogi necesari în internat. De felul cum ei vor şti să îmbine dragostea faţă de copii cu exigenţa, să servească drept exemplu personal, vor depinde cu siguranţă rezultatele muncii educative.

Crearea unor colective pedagogice în care pe lîngă cadre cu multă exigenţă să existe şi tineri profesori entuziaşti, mai aproape ca vîrstă de copii, iată o sarcină de mare importanţă care revine Ministerului Învăţămîntului şi organelor sale.

Organizarea şcolilor-internat nu duce la minimalizarea sau excluderea familiei din munca de educaţie a copiilor. N. S. Hruşciov la Congresul al XX-lea al P.C.U.S. arată că familia a fost şi rămîne focarul educaţiei socialiste în Uniunea Sovietică. Şcolile-internat oferă posibilitatea părinţilor să aibă legătură cu copiii şi să participe la viaţa şcolii prin comitetul de părinţi.

Înfiinţarea şcolilor-internat ridică o serie de probleme teoretice şi practice ştiinţei pedagogice şi organelor de învăţămînt. Rezolvarea lor ştiinţifică şi la timp va duce la traducerea în viaţă a învăţăturii leniniste despre instruirea şi educarea tineretului.

DE PESTE HOTARE

PRIMA CONFERINȚĂ INTERNAȚIONALĂ ÎN LEGĂTURĂ CU CERCETĂRILE ȘTIINȚIFICE PEDAGOGICE[1]

În februarie 1956, la Atlantic City (S.U.A.), a avut loc prima conferință internațională cu privire la cercetările științifice pedagogice, convocată de UNESCO în colaborare cu Asociația Americană pentru cercetări științifico-pedagogice.

Conferința trebuia să aibă un caracter de lucru. De aceea numărul participanților a fost limitat. Au participat, de fapt, reprezentanți din Australia, Anglia, Belgia, Brazilia, R.F.G., Canada, U.R.S.S. S.U.A., Franța, Chile, Japonia, reprezentanți ai UNESCO și ai Asociației Americane pentru cercetări științifice pedagogice. Conferința a fost prezidată de Victor H. Hall; din partea U.R.S.S. a participat profesorul A. N. Leontiev.

În prima ședință s-a adoptat următoarea ordine de zi de activitate a conferinței:

1) Dări de seamă și declarații informative la ședința plenară;

2) Activitatea a trei comitete:

A. În legătură cu problematica cercetărilor științifice-pedagogice internaționale; B. Cu privire la legăturile și informațiile internaționale; C. În legătură cu pregătirea cercetărilor științifice pedagogice.

Discuția s-a desfășurat pe comitete, iar bilanțul s-a făcut la ședințele plenare.

Activitatea *Comitetului „A"* a fost de mare însemnătate. La prima discuție, care a avut loc în acest comitet, s-a tratat problema ridicată de reprezentantul sovietic, despre necesitatea stabilirii unei sfere minimale de cunoștințe, pe care elevii trebuie să le capete în școală, ca să se poată clasifica tipul respectiv de școală ca făcînd parte dintr-o anumită treaptă a învățămîntului de cultură generală. Această problemă s-a ridicat în legătură cu faptul că în unele țări criteriul pentru stabilirea treptei de învățămînt mediu este numărul anilor de școlaritate.

La sfîrșitul activității sale, Comitetul „A" a prezentat darea de seamă consacrată problemelor activității de cercetare științifică, ce necesită o colaborare internațională.

Comitetul „A" s-a preocupat de stabilirea problemelor pedagogice a căror însemnătate și importanță nu se reduce la cadrul cîtorva noțiuni, fapt care constituie primul pas spre întocmirea unor programe pedagogice

[1] Din revista „Sovietskaia pedagoghika" nr. 10/1956, pag. 116—121.

mai precise și mai eficace și spre îmbunătățirea activității cercetărilor științifice în domeniul învățămîntului, în unele țări, și a activității pe scară internațională, care la rîndul său își va aduce contribuția la pacea mondială și înțelegerea reciprocă. Larga popularizare a problemelor alese trebuie, după toate așteptările, să trezească interesul participanților din organizațiile pedagogice naționale și internaționale și tendința ca prin eforturi comune să se rezolve.

1) *Tezele preliminare*[1]. În activitatea sa, Comitetul s-a ghidat de următoarele teze:

1,1. Sistemele pedagogice existente în lume sînt în diverse stadii de dezvoltare, demonstrînd un diapazon larg de experiență în activitatea învățămîntului public și a cercetărilor științifice în problemele respective; aceste sisteme se deosebesc mult prin gradul de pregătire a cadrelor didactice de pe tărîmul pedagogic în privința metodicii folosite și a tehnicii de cercetare științifică.

1,2. Problemele pedagogice sînt destul de variate prin structura și conținutul lor, și de aceea necesită noi metode pentru rezolvarea lor. Aceste metode includ descrierea situației existente, elaborarea formelor de experiment, a tehnicii existente și a aparaturii, dezvoltarea teoriei pe baza datelor empirice și necesită un spirit îndrăzneț de inventivitate, în căutarea unor metode.

1,3. E foarte urgentă necesitatea de a se face cercetări științifice, în cooperare, pentru multe probleme, care decurg din problemele naționale, și care au, în esență, un caracter internațional.

1,4. Stabilirea acestor probleme va ușura mult colaborarea în domeniul cercetărilor științifice pedagogice în cadrul organizațiilor deja existente sau în cadrul unor organizații ce se vor crea ad-hoc pentru cazuri speciale.

1,5. Studiind problemele comune cu forțe unite, fiecare țară va face cunoștință cu experiența celeilalte țări, ceea ce-i va oferi posibilitatea să soluționeze mai larg și mai cu curaj problemele sale proprii.

1,6. Rezultatele studierii problemelor internaționale pot accelera cu mult realizarea unor scopuri ca: lichidarea analfabetismului, asigurarea ca toți cetățenii să poată căpăta o instruire, îmbunătățirea sănătății fizice și a dezvoltării intelectuale, a nivelului de viață și a realității sociale, stabilirea unei înțelegeri reciproce, care să contribuie la întărirea păcii și bunei înțelegeri între state.

2. *Criterii*. La alegerea problemelor, Comitetul s-a ghidat de următoarele criterii:

2,1. Problemele trebuie să se includă în mod evident în problemele care necesită un studiu comun.

2,2. Ele trebuie să aibe o însemnătate practică și să fie accesibile pentru a fi cercetate științific folosindu-se metodele observării și studierii

[1] Aici se menține sistemul de numerotare adoptat la conferință: capitolele principale au numere curente de ordine obișnuite, iar punctele în interiorul acestor capitole au un număr curent de ordine în cadrul capitolului respectiv, iar după virgulă, un număr al punctului.

unor cazuri particulare în scopul lămuririi condițiilor existente sau folosindu-se alte metode, care includ formularea și verificarea ipotezelor, strîngerea meticuloasă și interpretarea datelor și aplicarea faptelor și principiilor stabilite.

2,3. Acestea trebuie să se limiteze ca volum și să fie în concordanță rațională cu mijloacele existente, numărul personalului, precum și cu condițiile geografice în sensul în care trebuie să ținem seama la efectuarea cercetărilor științifice internaționale.

2,4. Problemele trebuie să fie indiscutabil urgente sau să aibă o însemnătate și o influență de lungă durată.

3. *Tipuri de probleme.* Comitetul a analizat diverse tipuri de probleme în lumina tezelor și criteriilor menționate mai sus și a considerat necesar să se concentreze atenția asupra unui număr limitat de probleme importante și urgente în timpul actual, fără să se enumere toate problemele care ar putea constitui obiect de studiu internațional.

3,1. Studierea elementelor comune și a nivelurilor optime ale realizărilor din diverse țări și pe diverse trepte de învățămînt, la cîteva obiecte sau la toate obiectele enumerate mai jos: a) folosirea justă a limbei materne; b) folosirea funcțională a celei de-a doua limbi, c) conștiința datoriei civile și a responsabilității civice, d) înțelegerea moștenirii culturale a omenirii, e) înțelegerea aspectelor fizice și biologice ale lumii înconjurătoare, atît pe scară locală cît și pe scară internațională.

3,2. Studierea comparativă a gradului în care materialele de program ale diverselor țări oglindesc realizările culturale pozitive ale celorlalte țări; aprecierea conținutului manualelor ca în ele să nu se strecoare prejudicii rasiale și naționale.

3,3. Studierea comparativă a eficacității diverselor metode de educație în rîndurile tineretului și a oamenilor maturi, pentru înlăturarea prejudecății și totodată să se asigure dezvoltarea atitudinii corespunzătoare pentru înțelegerea reciprocă și colaborarea internațională.

3,4. Studierea cîtorva cazuri din practica muncii de învățămînt în diverse zone ale globului, pentru a se stabili influența factorilor lingvistici, geografici, social-economici, politici, culturali ș. a. asupra dezvoltării științei de carte.

3,5. Scoaterea în evidență a meritelor numeroaselor tipuri de programe școlare și a diverselor metode de predare, prin: a) studierea intensivă a diferitelor cazuri practice de predare în diverse zone și țări pentru stabilirea caracterului rezultatelor obținute; b) experiențe de control pentru studierea eficacității relative a metodelor specifice și a procedeelor tehnice de învățămînt.

3,6. Analiza metodelor și a procedeelor de predare a celei de-a doua limbi, care include studierea asemănărilor și deosebirilor dintre limba maternă și cea de-a doua limbă, și a celorlalți factori referitori la aceasta, care influențează asimilarea limbii predate.

3,7. Studiul comparativ al eficacității și al caracterului îngrădit, al actualului învățămînt practic în diverse țări, cuprinzînd: a) vîrsta celor ce intră în școală, b) împărțirea după sex, c) politica referitoare la accelerarea cursului, la repetarea de către elevii aceleiași clase, d) posibilitatea

de a reține în școală elevii mai mari de vîrsta obligatorie pentru învățămînt; c) ideile generale, organizarea și metodele de ținere a consultațiilor (profesionale, etc.).

3,8. Stabilirea: a) rolului comparativ al instrucției generale și speciale pentru elevii cu un nivel mai ridicat decît al școlii elementare; b) modalitățile de răspîndire a cerințelor de cultură generală necesară tuturor celor care nu capătă o instrucție specială; c) scopurilor, metodelor și materialelor aplicate în învățămîntul profesional.

3,9. Studierea unor programe și metode folosite în anumite zone pe baza cărora s-au făcut încercări în legătură cu accesibilitatea învățămîntului superior pentru tinerii și oamenii maturi care îndeplinesc condițiile de intrare și nivelul necesar de cunoștințe.

3,10. Studiul comparativ al nivelului profesional, economic, social și cultural al profesorilor, al administratorilor și al celorlalți activiști de pe tărîmul învățămîntului din diversele țări, incluzînd metodele folosite la selecționarea, pregătirea și ridicarea calificării lor, fără a fi scoși din producție, precum și metodele și normele de apreciere a eficacității activității lor.

3,11. Studierea influenței educației și a instrucției asupra dezvoltării copiilor și a meritului relativ al diverselor forme de educație corectivă, care ține seama de particularitățile individuale ale copiilor, spre exemplu: gruparea elevilor pe aptitudini, clase speciale, îmbogățirea elevilor cu cunoștințe și deprinderi, accelerarea și reținerea copiilor la activitatea școlară și îndrumarea lor spre instituții speciale.

3,12. Studiul comparativ al bazei materiale a învățămîntului în diverse țări, cuprinzînd: a) temeiuri pentru stabilirea fondurilor necesare pentru o instrucție eficace; b) folosirea surselor de finanțare existente; c) probleme speciale în finanțarea instrucției și metode de soluționare a lor.

3,13. Studiul comparativ al culturii, planurilor, și politicii care stabilesc scopul și caracterul practicii și teoriei pedagogice pe scară națională și internațională.

3,14. Aprecierea însemnătății conferințelor, a schimbului de specialiști, a programelor de ajutor tehnic și a celorlalte metode de activitate în comun, în problemele de însemnătate internațională, pentru a spori eficacitatea lor.

4. *In concluzie,* Comitetul dorește să sublinieze:

4,1. Lista problemelor expuse mai sus care necesită o colaborare internațională, nu poate cuprinde integral toate aspectele instrucției. Această listă mai curînd indică domeniile mai importante de cercetări științifice, în care trebuie să se lucreze pentru a se soluționa probleme mai urgente, de însemnătate internațională. Această listă mai preconizează o varietate de metode de cercetare, ce se pot folosi pentru a se elucida aceste probleme și a se găsi căile de soluționare a lor. In unele cazuri metodele și aparatura necesară cercetărilor științifice sînt deja la dispoziție. In alte cazuri trebuie să se furnizeze metodele și instrumentele corespunzătoare nevoilor cercetătorilor, în special, ținîndu-se seamă de aspectul internațional în problemele care pentru multe țări au un caracter internațional din punct de vedere al esenței lor.

4,2. Cîteva din metodele folosite sînt considerate de Comitet ca fiind corespunzătoare de a fi folosite în legătură cu problemele enumerate:

a) recenzii asupra faptelor stabilite de practică, de instrucție din diverse zone geografice și țări;

b) metodica studierii unor fapte cu aplicație la zone și țări special alese;

c) analiza comparativă a datelor culese dintr-o serie de țări;

d) experiențe minuțios pregătite, care trebuie să se facă într-o serie de țări propuse;

e) întrunirea și analiza rezultatelor cercetărilor științifice din diverse izvoare cu caracter atît național, cît și internațional.

4,3. Recunoscînd faptul că la baza tuturor tipurilor de activitate de cercetări științifice stau principii metodologice generale, Comitetul consideră cu atît mai necesară elaborarea unei proceduri minuțioase pentru fiecare caz specific, de îndată ce se va stabili posibilitatea tehnică și financiară de studiere a acestui caz. In unele cazuri, în conformitate cu condițiile speciale ale activității în comun pe scară internațională, se poate vădi necesară căutarea unor noi procedee de cercetare științifică sau de adaptare a metodicilor deja existente, de exemplu, în cazurile cînd e necesară construirea unui nou instrument de măsurare sau modificare a metodelor și planurilor de experimente pentru a fi folosite pe tărîm internațional.

4,4. Comitetul stabilește necesitatea urgentă ca să se înceapă studierea generală a metodelor, concepțiilor, proceselor și a terminologiei mai importante, referitoare la domeniul cercetărilor pedagogice, ca să se pregătească terenul pentru studierea mai eficace și în comun a problemelor speciale. Cu ocazia planificării activității de cercetări științifice organizațiile trebuie să se consulte cît mai mult între ele pentru a determina scopurile comune, a elabora metodele generale și tehnice de cercetare și a analiza datele faptice în așa fel ca să le putem compara pe scară largă internațională.

4,5. Comitetul speră ca fertila colaborare a cercetătorilor științifici din domeniul științelor pedagogice din diverse țări va urmări realizarea scopurilor propuse. Comitetul ar dori să atragă atenția asupra necesității de a se dezvolta și îmbunătăți legăturile dintre activiștii de pe tărîmul pedagogiei din diferite țări. Activitatea acestor conferințe și larga răspîndire a dării de seamă, respective, constituie un început foarte bun în stabilirea legăturilor internaționale în domeniul cercetării pedagogice.

Comitetul „B" și-a consacrat activitatea problemelor, legăturilor și informațiilor în domeniul cercetărilor pedagogice. Ca izvoare pentru informare pot servi rapoartele despre cercetările științifice, redate în diverse limbi. Comitetul remarcă lipsa de înțelegere a importanței cercetărilor pedagogice nu numai din partea oamenilor instruiți din societate, ci chiar și din partea activiștilor de pe tărîmul instrucțiunii din multe și chiar din majoritatea țărilor. Această neînțelegere se oglindește și în insuficienta finanțare a cercetărilor științifice pedagogice. Insuficient se folosesc pentru informație mijoacele existente de legătură, insuficient se cunosc metodele și procedeele de care ne putem folosi în prezent la cercetările științifice

pedagogice. Nu este un sistem unitar de principii, de teorie pedagogică și întocmire a cursului școlar de pedagogie. Există tendința de separare a cercetării empirice de celelalte metode; ca urmare, cercetătorii științifici nu știu să folosească datele faptice obținute cu ocazia studierii problemei speciale pentru concluzii și generalizări pedagogice ceva mai largi.

În relațiile reciproce dintre pedagogi, — cercetători și practicieni — se observă că nu prea se ține seamă de răspunderea cercetătorilor pentru răspîndirea printre practicieni a unei juste înțelegeri a scopurilor, metodelor și rezultatelor cercetărilor lor științifice. Trebuie să ne adresăm cu rugămintea către UNESCO să-și asume răspunderea editării „Revistei de referate de pedagogie" și să trateze mai mult în literatura pedagogică națională realizările „de peste hotare". Instituțiile sau asociațiile centrale de cercetări științifice pedagogice din fiecare țară trebuie să întocmească liste și comunicate asupra cercetărilor pedagogice efectuate de acestea și să se trimită și celorlalte centre informative. E necesar ca cercetătorii științifici să facă mai des călătorii în alte țări, și să facă schimb de specialiști, să fie mai conștienți de datoria lor profesională, să contribuie la o mai bună folosire a rezultatelor cercetărilor lor.

Darea de seamă a Comitetului „C" este consacrată pregătirii pentru cercetările științifice pedagogice. Se reamintește în această dare de seamă articolul 26 din (1) „Declarația mondială a drepturilor omului", că: „Fiecare om are dreptul la învățătură. Învățămîntul trebuie să fie gratuit, cel puțin pentru cursul elementar și mediu. Învățămîntul elementar trebuie să fie obligator. Instrucția tehnică și profesională trebuie să fie accesibilă tuturor. Accesul în învățămîntul superior trebuie să-l aibă toți, pe baza meritelor". Realizarea acestui scop impune desfășurarea a numeroase măsuri pentru pregătirea profesorilor, întocmirea programelor și asigurarea materialelor și utilajului didactic. Fără a ne întemeia solid pe fapte cert stabilite, fără a ne conduce după unele principii științifice, verificate prin cercetări științifice experimentale, sîntem nevoiți să rezolvăm orbește sarcinile puse în domeniul învățămîntului. Pentru a se creea o reputație serioasă pedagogilor-cercetători, trebuie să se publice numai cercetările științifice minuțios proectate și efectuate cu competență. Studierea metodelor de cercetare științifică pedagogică are o mare importanță pentru toți cei ce lucrează în domeniul educației și al instrucției.

Aceasta constituie un progres continuu, care include și pregătirea pentru doctorat și alte titluri academice. În numeroase țări, în prezent marea majoritate care lucrează în domeniul învățămîntului nici nu au pregătire pentru activitatea științifică de cercetare și adesea nici nu-și dau seama de marile posibilități, legate de valoarea practică a rezultatelor cercetărilor științifice. Ar fi mai rațional să se ceară UNESCO să găsească căile și modalitățile de a se asigura informarea necesară, a se organiza periodic consfătuiri regionale sau internaționale și activitate de laborator pentru studierea metodelor noi de cercetări științifice, la care să poată participa reprezentanți ai diferitelor țări.

Pentru persoanele care fac cercetări în domeniul pedagogiei condiția principală este să aibă o experiență pozitivă solidă în activitatea școlară. Participarea la cercetările științifice pedagogice ale reprezentanților disci-

plinelor științifice conexe, e recomandabilă, totuși asemenea cercetări trebuie să cunoască și probleme de pedagogie. UNESCO trebuie să primească de la membrii săi informații precise și minuțioase, cu privire la pregătirea activiștilor pe tărîm științific, în științele pedagogice și să se publice această informație. Schimbul de cercetători științifici între țări va ușura cercetările științifice internaționale și va impulsiona pregătirea oamenilor de știință. Comitetul a făcut următoarele recomandări, adoptate de conferință pentru UNESCO: schimbul de informații, dezvoltarea cercetărilor științifice pedagogice pe scară națională, cercetarea științifică comparată a problemelor primordiale pe plan internațional prin UNESCO, elaborarea metodelor generale și a tehnicii de cercetări științifice. Conferința și-a exprimat dorința ca UNESCO să înființeze o comisie internațională pentru metodele de cercetări științifice pedagogice în vederea elaborării metodelor generale și a mijloacelor tehnice.

CONSULTAȚII

CUM SĂ CORECTĂM UNELE GREȘELI DE GRAMATICĂ ȘI DE ORTOGRAFIE ALE ELEVILOR NOȘTRI

Prof. CLARA GEORGETA CHIOSA

Studiul limbii române — atît în clasele I—IV-a, cît și în clasele a V—VII-a — urmărește în mai mică măsură ca elevii să-și însușească un număr de cunoștințe teoretice (definiții, reguli, excepții etc.) pentru ele însele, ci — mai ales — ca prin intermediul acestor cunoștințe elevii să ajungă la o gîndire logică, la posibilități din ce în ce mai mari de abstractizare și la exprimarea corectă, orală și scrisă.

In procesul formării noțiunilor gramaticale și în acela al însușirii normelor limbii literare vorbite și scrise se ivesc însă greutăți care nu se datoresc neapărat unor situații speciale — determinate de condiții concrete date — ci pe de o parte conținutului materialului de predat, pe de altă parte particularităților de vîrstă ale elevilor, gradului de înțelegere, condiționat de dezvoltarea lor psihică și intelectuală.

Existența unor asemenea dificultăți — care se manifestă prin lipsuri tipice în însușirea gramaticii limbii române și, evident, în deprinderea de a aplica cunoștințele teoretice în practica vorbirii și a scrisului — a fost semnalată de toți profesorii de limba română. Unii dintre ei au reușit să le învingă singuri la clasele lor; alții, solicitînd un ajutor care încă nu le-a fost dat, se mai lovesc de greutăți nerezolvate.

Oricare ar fi aceste greutăți, ele trebuie cercetate în lumina cauzelor care le provoacă și abia după aceea — sau mai bine zis în funcție de aceste cauze — găsite soluțiile de rezolvare.

In cadrul studierii limbii române în clasele a V—VII-a, elevul își lărgește baza de cunoaștere și de înțelegere a faptelor de limbă, ajunge la procese de generalizare, de comparare a fenomenelor studiate, de coordonare a noțiunilor și formelor sonore și grafice, mergînd astfel pe de o parte pe drumul formării gîndirii abstracte și pe de altă parte al automatizării procesului de construire a vorbirii și scrierii corecte.

Înțelegerea mai adîncă a faptelor de limbă și creșterea posibilităților de gîndire abstractă se realizează încet și treptat, chiar la clasele a V—VII-a, de aceea este indicat sistemul concentric de studiere a gramaticii și la aceste clase, în care elevii învață o serie de noțiuni noi: cazurile, modurile, diatezele, coordonarea, subordonarea etc., sau își lărgesc cunoștințele asupra unor categorii sintactice și morfologice.

*

Astfel, pentru înțelegerea noțiunii de *caz în genere* și a fiecărui *caz în parte* (cu toate funcțiunile sintactice exprimate), elevii trebuie să stăpînească anumite cunoștințe de morfologie și de sintaxă a propoziției: noțiunile de substantiv și verb, precum și cele de subiect, atribut, complement, nume predicativ. Noțiunea de *caz* deci nu poate fi predată — pentru că nu poate fi înțeleasă — decît după ce elevii au cunoștințe elementare, dar solide, de sintaxa propoziției. Iar toate cunoștințele despre funcțiunile sintactice exprimate de fiecare caz se dau treptat, în funcție de noile cunoștințe sintactice căpătate.

Predarea cazurilor — a raporturilor existente între cuvintele unei propoziții — presupune posibilitatea elevilor de a lucra cu noțiuni abstracte de ordin morfologic și sintactic. Priceperea de a lucra cu aspecte ale aceluiași cuvînt privit din puncte de vedere diferite — pe de o parte: substantiv — pe de altă parte: subiect, atribut, complement, se formează greu și presupune efectuarea unor procese de gîndire foarte variate, dintre care cele mai însemnate sînt generalizarea, compararea fenomenelor de limbă și, în special, acelea de diferențiere.

Prin comparație, elevii sezisează elementele comune, disting particularitățile specifice ale celor două fapte de limbă comparate și ajung la o învățare conștientă a fiecăreia dintre noțiuni în parte. Fără exerciții de comparare, însușirea cunoștințelor gramaticale se face mecanic, ceea ce poate duce la grave confuzii, mai ales între noțiuni care se intersectează ca sferă și se aseamănă ca denumire verbală.

Este foarte frecventă la elevi confuzia dintre noțiunea de substantiv și cea de subiect (de adjectiv și atribut) — categorii de ordin diferit (unele morfologice, celelalte sintactice), dar care se suprapun în materialul concret al limbii.

Într-adevăr, în limba română — ca și de altfel în alte limbi — partea de vorbire prin care se exprimă în mod obișnuit subiectul este, alături de pronume, substantivul (cu atît mai mult în exemplele folosite pentru studiul gramaticii la clasele mici) și, totodată, denumirile acestor noțiuni au o componență sonoră și o structură grafică similară.

In vederea delimitării sferei fiecărei noțiuni, a eliminării oricărei posibilități de confuzie, este necesar ca elevii să fie puși în situația de a urmări concomitent diferite substantive cu aceleași funcțiuni sintactice, precum și diversele funcțiuni sintactice pe care le poate avea același substantiv în propoziție. Deci exercițiile de declinare vor trebui să menționeze mereu pe de o parte categoria morfologică, pe de altă parte să indice categoria sintactică.

Elevii adeseori în cursul declinării, trecînd de la nominativ la genitiv, păstrează substantivul de declinat în cazul nominativ (N. *Cartea* este pe bancă; G. *Cartea* copilului este curată etc.), tocmai pentru că nu și-au clarificat noțiunea de caz, de raporturi diferite pe care le poate avea unul și același substantiv în propoziție.

Iată un exemplu de exercițiu în care cîteva substantive sînt întrebuințate cu diverse funcțiuni sintactice, deci și în cazuri diferite, pentru a clarifica elevilor deosebirea dintre categorie morfologică (parte de vorbire) și categorie sintactică (parte de propoziție) și, totodată, pentru a le preciza noțiunea de caz, adică de raporturi ale numelor în cadrul propoziției, indiferent de caracterul concret al cuvîntului (înțelesul său).

Nom.	Gen.	Dativ	Ac.
Musafirul		a adus **băieţelului**	o minge
Mama	**băieţelului**	a mulţumit *musafirului*	
Mingea	*musafirului*		a bucurat **pe băieţel**
Băieţelul	mamei		a trîntit mingea

Acest exercițiu trebuie realizat în așa fel încît elevii să observe varietatea funcțiunilor sintactice îndeplinite de fiecare substantiv pe de o parte, locul diferit pe care-l ocupă substantivul respectiv în propoziție potrivit raportului exprimat, formele diferite pe care le ia substantivul (+ articolul enclitic) tot datorită acestor raporturi.

Dar atunci cînd în mintea elevilor mai stăruie unele confuzii în ceea ce privește unele cazuri (și deci asupra funcțiunilor sintactice îndeplinite de substantive, sau a formelor pe care le iau acestea), exercițiul trebuie reluat în funcție de natura confuziilor.

Cele mai frecvente sînt confuzia dintre cazurile nominativ și acuzativ, dintre genitiv și dativ.

Ele se datoresc asemănării formelor respective, precum și întrebărilor cu care se află cele două cazuri. Într-adevăr, în limba română, formele de nominativ-acuzativ ca și cele de genitiv-dativ la substantivele nearticulate și articulate sînt identice, iar

formele de genitiv urmînd imediat după un substantiv articulat nu au articolul genitival care ar servi elevilor de indicație. Întrebarea folosită pentru aflarea substantivului în cazul nominativ (cînd acesta este un nume de lucru, materie etc.) este aceeași ca la cazul acuzativ (ce?), iar diferența dintre întrebările pentru aflarea genitivului și a dativului este adeseori nesezisată de elevi, sau întrebarea chiar e greșit formulată (Cartea *cui?* — a școlarului, în loc de: *a cui* carte? a școlarului).

Cunoscînd cauzele confuziilor, profesorul va înarma pe elevi cu mijloacele de diferențiere a acestor cazuri, făcînd cu ei exerciții din care să reiasă clar indiciile de recunoaștere a cazului în situațiile mai dificile.

Exercițiile de comparare a două substantive în cazurile nominativ și acuzativ, sau genitiv și dativ vor urmări pe rînd funcțiunile sintactice, forma (respectiv articolul genitival care însoțește substantivul în cazul genitiv sau prepoziția *pe* care însoțește substantivele masculine — nume de persoane, ființe, ori lucruri personificate) locul ocupat de substantiv în propoziție, natura morfologică a cuvîntului determinat, întrebarea.

De exemplu, același substantiv în cazuri diferite:

a) are funcțiuni deosebite în propoziție (deși aceeași formă):

N. *Elevul* este silitor.
(subiect)
A. Profesorul cheamă *elevul*.
(compl. direct)
G. Cartea *elevului* este curată.
(atribut)
D. Cer *elevului* o carte
(compl. indir.)

b) determină categorii morfologice diferite:

G. Cartea *elevului* este curată.
(subst.)
D. Cer *elevului* o carte.
(verb)

c) are locuri diferite în propoziție:

S. P. C.D.
N. *Elevul* citește o carte.
S. P. C.D.
A. Profesorul cheamă *elevul*.
S. A. P.
G. Cartea *elevului* este curată.
S. P. C.I. C.D.
D. Profesorul dă *elevului* o carte.

S. ce? P.
Cartea este curată.
S. P. ce? C.
Elevul deschide *cartea*.

d) se află cu întrebări diferite:

cine?
N. *Elevul* este silitor.
pe cine?
A. Profesorul cheamă *elevul*.
a cui?
G. Cartea *elevului* este curată.
cui?
D. Profesorul dă *elevului* o carte.

e) se recunoaște după prepoziția sau articolul care-l precede:

G. Cartea este **a** *elevului*.
D. Cer *elevului* o carte.
N. *Elevul* este silitor.
A. Profesorul laudă **pe** *elevul* silitor.

Procesul de diferențiere care se efectuează pune pe elevi în gardă față de greșelile făcute pînă atunci și, totodată, le dă soluțiile de evitare a confuziilor semnalate mai sus.

*

Învățarea verbului, a tuturor formelor pe care le ia această parte de vorbire datorită flexiunii (diateză, mod, timp, număr, persoană), prezintă pentru elevi dificultăți, care se vădesc în cursul analizei gramaticale sau al încercărilor elevilor de a exemplifica formele învățate.

Analizînd greutățile pe care le întîmpină elevii, de pildă la însușirea modului, ne dăm seama de unde provin ele și, deci, cum pot fi rezolvate. O primă greutate se datorește multiplelor forme pe care le ia verbul datorită flexiunii. Formele verbale (cele cerute de schimbările de mod, de diateză, de timp, etc.) sînt uneori asemănătoare între ele, ceea ce duce la confuzii — bineînțeles fiindcă elevii nu sînt atenți la sensul verbului, la rolul lui în propoziție etc., ci se conduc în răspunsul lor numai după unele aspecte formale. De exemplu, adeseori se întîmplă ca elevii să confunde prezentul conjunctivului activ cu indicativul reflexiv *(să văd* cu *se văd; să arate* cu *se arată)*, fiind desigur influențați și de pronunțarea regională *(să* în loc de *se)*.

La fel se fac confuzii între unele forme ale perfectului compus și ale prezentului optativului *(ai hotărît — ai hotări; ați cîntat — ați cînta)*, datorită identității de formă a auxiliarului, sau între formele de viitor anterior activ și viitor pasiv *(va fi văzut — va fi văzut)*, care se suprapun.

Pentru a evita confuziile provocate de asemănarea acestor forme verbale, sînt indicate exerciții care duc la un intens proces de diferențiere.

Analiza comparativă a unor texte (propoziții, scurte fraze) care cuprind formele incriminate, prin precizarea caracteristicilor lor, ajută pe elevi să-și însușească corect fiecare formă în parte. De pildă, studiindu-se două texte care cuprind unul un verb la modul conjunctiv și altul un verb la modul indicativ însă la diateza reflexivă, analiza va sublinia alcătuirea diferită (cu conjuncție, cu pronumele reflexiv), persoana diferită (I sg. și a III-a pl.), funcțiunea sintactică (predicat al unei propoziții secundare, — al unei propoziții independente) *, sensul (lucrarea nesigură, — sigură), pentru a ajunge la stabilirea precisă a formelor verbale respective.

M-am apropiat *să văd* mai bine.	*Se văd* două figuri.
a) format cu conjuncția *să;*	format cu pronumele reflexiv *se;*
b) *să văd* (eu) = pers. I sg.	*se văd* (ele) = pers. a III-a pl.;
c) *să văd* = acțiune posibilă;	*se văd* = acțiune sigură;
d) *să văd mai bine* = propoziție circumstanțială de scop;	*se văd două figuri* = propoziție independentă.
Concluzie:	
să văd = verb, diateza activă, conjunctivul prezent, pers. I singular.	*se văd* = verb, diateza reflexivă, indicativul prezent, pers. III-a plural.

La fel se procedează și pentru stabilirea deosebirilor dintre formele de optativ prezent și perfect compus:

Ai hotărît și așa rămîne.	*Ai hotări*, dar nu depinde de tine.
a) alcătuit din { auxiliar + participiu	alcătuit din { auxiliar + infinitiv
b) formele auxiliarului: **am**, *ai*, **a** etc.; pers. I = *am* hotărît; pers. a III-a = *a* hotărît.	formele auxiliarului: **aș**, *ai*, **ar** etc.; pers. I = *aș* hotărî; pers. a III-a = *ar* hotărî.
c) *ai hotărît* = acțiune sigură, trecută.	*ai hotărî* = acțiune dorită, prezentă.
Concluzie: *ai hotărît* = verb, indicativ, perfect compus.	*ai hotărî* = verb, optativ prezent.

și dintre viitorul anterior activ și viitorul pasiv:

Va aprecia și el filmul după ce-l *va fi văzut.*	Filmul *va fi văzut* de toți elevii;
a) *Ea va fi văzut* piesa = participiul invariabil;	Piesa *va fi* **văzută** de elevi = participiul se acordă cu subiectul;
b) *va fi văzut* = acțiune anterioară acțiunii viitoare;	*va fi văzut* = acțiune viitoare, neprecedată de o altă acțiune viitoare;

*) În mod obișnuit verbele la modul conjunctiv formează — în limba română — predicatul unei propoziții dependente — în afară de cazul cînd au valoare de imperativ.

c) El (sub.) *va fi văzut* filmul (compl. direct).
= subiectul *face* acțiunea care trece asupra compl. direct.
Concluzie: *va fi văzut* = verb, diateza activă, indicativ, viitor anterior.

Filmul (sub.) *va fi văzut* de elevi (compl. de agent)
subiectul *suferă* acțiunea.
va fi văzut = verb, diateza pasivă, indicativ, viitor.

Altă greutate întîmpinată de elevi la învățarea modurilor verbului se datorește însuși conținutului noțiunilor (e vorba de mod în general și de fiecare mod în parte), deci pe de o parte datorită dificultății de a înțelege faptul că vorbitorul consideră acțiunea într-un fel sau altul și pe de altă parte insuficientei delimitări a înțelesului și a folosirii fiecărui mod în limba română. În ultimul caz ne referim mai ales la modurile nepersonale (supinul, infinitivul etc.).

Analiza limbii vorbite sau folosite de scriitori poate provoca surprize elevilor prin întrebuințarea unor forme verbale cu alt sens decît cel indicat de definiția modului respectiv. Așa, conjunctivul în limba română este uneori folosit pentru a exprima un sens imperativ (de ex.: „Moldova *să trăiască!*", V. Alecsandri). Sau, deși elevii înțeleg mai ușor sensul formelor de imperativ și de optativ-condițional, decît — de pildă — cele de indicativ ori de conjunctiv, și în aceste situații se pot ivi dificultăți nu numai în analizele de text, ci chiar în propria exprimare a elevilor, în exemplele date de aceștia pentru ilustrarea categoriei gramaticale respective. Astfel, pentru optativ — acțiune considerată ca dorită — elevii folosesc adesea un verb la conjunctiv însoțit de auxiliarul modal *a vrea* (în loc de *aș mînca* mere, *vreau* — sau *aș vrea* — *să mănînc* mere), iar în analiza gramaticală o atare construcție este considerată ca o formă de optativ, ceea ce, evident, din punctul de vedere al sensului nici nu este o greșeală.

Învățarea modurilor nepersonale pune, de asemenea, elevilor probleme foarte grele. De pildă, între definiția infinitivului și a supinului nu există nici o diferență. Ambele moduri sînt definite ca denumind sub formă de substantiv acțiunea exprimată. Elevii nu sezisează uneori originea verbală a substantivelor formate de la infinitivul lung sau supin (articulate sau nu) și întîmpină greutăți în ceea ce privește recunoașterea supinului ca formă verbală. Tot o dificultate o prezintă și deosebirea dintre participiu și adjectiv (de natură participială), ca și deosebirea dintre participiu și supin.

În toate aceste situații, cheia rezolvării oricăror dificultăți și confuzii rămîne tot ca elevului să-i fie atrasă atenția asupra tuturor caracterelor specifice fiecărei forme, asupra deosebirilor dintre formele care se pretează la confuzii.

De pildă, elevii trebuie să știe că imperativul nu are forme decît pentru persoana a II-a (singular și plural), să cunoască desinența acestor forme, deosebită de aceea a formelor corespunzătoare (ca persoană și număr) ale conjunctivului *(trăiește = să trăiești)*, apoi că verbul la modul conjunctiv este însoțit mai totdeauna de conjuncția *să*.

Bineînțeles că aceste argumente de ordin morfologic urmăresc să precizeze natura formei verbale, celelalte — de ordin semantic și sintactic — vin să explice întrebuințarea unei forme verbale (conjunctivul) cu alt înțeles (de imperativ) și cu altă valoare în construirea exprimării (predicatul unei propoziții independente).

În al doilea caz — acela de confuzie între forma de optativ și înțelesul de optativ realizat printr-un mijloc lexical (auxiliarul modal: *a vrea)* — procesul de diferențiere este cu ușurință desfășurat chiar de elevi, care stabilesc pe de o parte alcătuirea modului optativ (auxiliar + infinitiv) și pe de altă parte existența a două verbe distincte (în exemplul dat: *a vrea* și *a mînca*), fiecare luat aparte avînd un înțeles propriu.

Cea mai dificilă problemă este aceea a recunoașterii supinului. Un prim pas în această direcție este — așa cum am arătat — deosebirea dintre supin și forma substantivată a acestuia:

E vremea bună *de cules* porumbul.
a) precedat de prepoziție;
b) invariabil;

A început *culesul* porumbului.
a) se declină ca orice substantiv;
b) este articulat (ca substantiv) cu articolul enclitic hotărît;

c) are un complement direct. *(porumbul)*.
concluzie: verb.

c) are un atribut genitival *(porumbului)*.
substantiv.

Pentru conturarea noțiunii de supin, la argumentele de ordin morfologic trebuie adăugate cele de ordin sintactic, de întrebuințare a formei de supin în propoziție: subiect, atribut, complement, ca orice substantiv, păstrînd totodată însușirile unui verb, adică putînd avea compliniri.

Deosebirea dintre supin și participiu pe de o parte implică cunoașterea diferitelor aspecte și întrebuințări ale acestei forme.

Problema care se poate pune elevilor mai mari este de a numi și argumenta în fiecare din propozițiile exercițiului de mai jos formele verbului subliniat:

1. N-am nimic *de spus*.
2. Am *spus* adevărul.
3. Hotărîrea a fost *spusă* tuturor.
4. Versurile *spuse* frumos impresionează profund.
5. *Spusa* voastră era sfîntă și frumoasă.

etc.

De exemplu, *spuse* din propoziția: Versurile *spuse*... determină un substantiv, se acordă în gen, număr și caz cu substantivul determinat și are funcțiunea de atribut, este deci adjectiv. Totodată, *spuse* are o complinire: *frumos* (circumstanțial de mod), ceea ce indică natura verbală a adjectivului.

Am arătat diferitele procese de comparare și, în special, de diferențiere pe care trebuie să le facă elevii pentru a înțelege și a-și preciza unele noțiuni gramaticale din capitolul verbului, tocmai pentru a demonstra că această însușire este condiționată de cunoașterea în egală măsură a morfologiei și a sintaxei. Fără ajutorul sintaxei elevii nu-și vor putea contura sfera unor noțiuni de morfologie, pentru că între aceste două ramuri ale gramaticii există un raport de interdependență necontestat. Deci elevii — deși învață încă din clasa a V-a, de pildă, toate modurile verbului — nu vor putea ajunge la cunoștințe temeinice și precise în acest domeniu decît abia în clasa a VII-a, cînd vor stăpîni acele cunoștințe de sintaxă a propoziției, necesare pentru efectuarea exercițiilor arătate mai sus și care au de scop înlăturarea dificultăților și a confuziilor.

Exemplele în această privință ar putea fi înmulțite pentru a dovedi justețea afirmației noastre de la început și pentru a demonstra utilitatea exercițiilor de comparare a faptelor de limbă, în procesul de formare și de însușire a noțiunilor gramaticale.

*

Și în procesul însușirii scrierii corecte se ridică dificultăți ale căror cauze trebuie bine cunoscute și analizate, pentru ca măsurile de îndreptare să fie eficace.

Este știut că dintre greșelile cele mai frecvente de ortografie ale elevilor sînt omiterea lui *i* final la substantivele și adjectivele terminate în doi sau trei *i* și scrierea împreună a două sau trei cuvinte care se pronunță laolaltă (nepriceperea de a folosi linioara).

Care sînt cauzele primei greșeli? Ele decurg în primul rînd din natura însăși a limbii, iar în al doilea rînd din gradul de dezvoltare psihică a elevilor.

O cercetare din punct de vedere fonetic a cuvintelor scrise greșit de elevi lămurește pe profesor asupra cauzelor care determină aceste greșeli. Elevii scriu *muncitori* în loc de *muncitorii*, *hărți* în loc de *hărții*, *copii* în loc de *copiii* etc. În toate cazurile, *i* final este nesilabic (fiind după unii specialiști semivocalic, după alții inexistent — deoarece avem de-a face cu o consoană palatalizată urmată doar de un singur *i* în primele două exemple sau de doi *i* în exemplul ultim). Pronunțarea confirmă această componență fonetică a cuvintelor respective, iar scrierea greșită nu este altceva decît oglindirea grafică a modului cum elevii le aud sau le pronunță.

Nu trebuie neglijată considerarea faptului că există grafiile: *muncitori*, *hărți*, *copii*, care pun pe elevi în situația de a nu-și da seama că au comis o greșeală de ortografie în cazul cînd au scris substantivul cu un singur *i* în loc de doi *i* ș.a.m.d.

În ceea ce privește scrierea împreună a cuvintelor legate cu linioară *(ducîndu-l* în loc de *ducîndu-l*, *dămi* în loc de *dă-mi*, *nul* în loc de *nu-l*, *mai* în loc de *m-ai*

etc.), explicaţia este tot de natură fonetică: formele *-l, -mi, m-* etc., sînt nesilabice prin componenţa lor sonoră (consoană, consoană + semivocală sau o simplă consoană palatalizată).

La aceasta mai trebuie adăugat faptul că — pentru elevii cu cunoştinţe gramaticale neîntărite suficient — formele neaccentuate ale pronumelor personale şi reflexive, formele scurte ale verbului *a fi* etc. nu au încă un sens bine precizat, nu sînt simţite ca nişte cuvinte reprezentînd obiecte, acţiuni şi de aceea elevii nu simt de ce trebuie să le scrie separat.

În ambele cazuri însă o cauză importantă trebuie căutată şi în gradul de dezvoltare psihică a elevilor. Într-adevăr, cu cît elevii sînt mai mici, cu atît scrierea lor este mai puternic influenţată de pronunţarea şi auzul cuvintelor respective.

La această vîrstă ei au mai puţină „experienţă" în ceea ce priveşte felul cum le află scrise în carte şi cum scriu ei înşişi aceste cuvinte. Cu cît înaintăm spre clasele mai mari, cu atît numărul greşelilor de acest fel scade, deoarece lectura e din ce în ce mai mare şi mai intensă, activitatea în domeniul scrisului din ce în ce mai veche.

Totuşi, greşelile nu se elimină de la sine prin această creştere a memoriei vizuale şi motrice a elevilor.

Exerciţiile pentru prevenirea şi înlăturarea greşelilor de ortografie semnalate mai sus sînt — evident — indicate de cunoaşterea cauzelor care le-au provocat.

Pentru a demonstra elevilor necesitatea scrierii cu doi sau trei **i** a substantivelor şi adjectivelor, este necesar ca rolul fiecărui *i* să fie explicat prin analiza structurii cuvîntului:

muncitor — muncitori — **muncitorii**
(semnul plur.) (art.)
hartă — (a unei) hărţi — **hărţii**
(desin. genit.) (art.)
copil — copii — **copiii**
(semnul plur. adăugat la rădăcina cuv.: *copi*) (art.)
etc.

Corectarea scrierii fără linioară se face prin analiza morfologică a cuvintelor pronunţate laolaltă, adică prin sublinierea acelor argumente care explică existenţa celor două cuvinte:

ducîndu-l (pe el)
verb + pronume pers., pers. III sg., acuzativ, forma neac.
dă-mi (mie)
verb + pronume pers., pers. I sg., dativ, forma neac.
nu-i (nu este)
negaţie + verb *a fi* ind. prez., pers. III sg. forma scurtă
m(mă)-ai (văzut)
pron. pers., pers. I sg. acuzativ
+
auxiliarul *ai* (de la perf. compus)

Totodată, pentru a elimina din mintea elevilor confuziile provocate de existenţa unor cuvinte omofone se recomandă punerea faţă în faţă a celor două forme, pentru ca din cercetarea lor atentă elevii să-şi dea seama de deosebirile de înţeles, de categorie morfologică şi de grafie care există între ele şi deci să nu le mai confunde.

m-ai (chemat)
mă + *ai*
pron. pers. verb

ce-l (aud)
ce + *-l*
pron. rel. pron. pers.

a-l (întreba)
a + *-l*
prepoziţie pron. pers.

mai (mai bine)
adverb

mai (luna mai)
substantiv

cel (Ştefan cel Mare)
art. adj.

al (al meu)
art. pos.

etc.

Din toate aceste demonstrații reiese clar necesitatea analizei morfologice pentru prevenirea și corectarea greșelilor de ortografie, precum și importanța cunoștințelor de morfologie pentru însușirea scrierii corecte.

Pentru formarea deprinderilor de scriere corectă însă sînt necesare — pe lîngă aceste lămuriri de natură să înlăture greutățile și confuziile — exerciții îndelungate de copiere, dictare, analize ortografice, lectură etc., care să ducă la obținerea unei scrieri corecte automate.

*

În cele expuse mai sus, am căutat să arătăm că o analiză strînsă, pe linie ascendentă, a greșelilor comise de elevi — înspre cauzele care le-au determinat — atît în însușirea noțiunilor gramaticale, cît și în formarea deprinderilor de scriere corectă, ne arată limpede mijloacele pe care trebuie să le folosim în procesul instructiv pentru îndreptarea greșelilor existente, ca și pentru prevenirea lor în viitor.

Mai mult decît atît, atenta cercetare a problemelor ridicate de caracterul — mai mult sau mai puțin abstract — al cunoștințelor predate, de organizarea materiei de-a lungul unui an școlar, al unui ciclu de învățămînt, ca și a posibilităților elevilor de a înțelege și a-și însuși aceste cunoștințe, oferă profesorului fundamentarea metodică a predării disciplinei sale. Absența unor baze științifice în desfășurarea procesului de învățămînt nu lipsește elevii numai de cunoștințe, ci le aduce prejudicii și în ceea ce privește dezvoltarea posibilităților lor de gîndire abstractă și de exprimare corectă

DISCUȚII

UNELE PROBLEME PRIVIND TEORIA ȘI PRACTICA DETERMINĂRII TIPURILOR DE ACTIVITATE NERVOASĂ SUPERIOARĂ LA ELEVI

Conf. univ. A. CHIRCEV
Catedra de psihologie
Univ. „V. Babeș" Cluj

Articolele apărute în „Revista de pedagogie" în legătură cu problema caracterizării psihologice a elevilor pe baza determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară, au supus atenției cititorilor, cum era și firesc, unele puncte de vedere controversate în discutarea unei probleme atît de complexe și grele cum este cea de față. Fiind vorba de o problemă de o deosebită importanță teoretică și practică — aceea a elaborării unui sistem rațional de criterii, procedee și metode pentru determinarea tipurilor la elevi, fără îndoială că utilitatea discuției nu poate fi contestată. Discuția ar fi cîștigat dacă s-ar fi orientat în mod mai accentuat în direcția stabilirii criteriilor și a procedeelor de determinare a tipurilor la elevi, spre a oferi, în acest fel, cadrelor didactice instrumente științifice în cunoașterea elevilor.

Pe alocurea discuția a alunecat alături de obiectivul ei principal, a intrat în istoricul problemei, a adus un material îndeobște cunoscut și recunoscut, ceea ce a diminuat caracterul ei viu și creator. [1].

Pe lîngă dezbaterea teoretică a problemelor în discuție s-au prezentat și unele materiale ce constituiau rezultatul cercetărilor proprii ale unor participanți la discuție. Scopul inițial al discuției, după părerea noastră, nu a fost atît acela de a aduce la cunoștința cadrelor didactice ce sînt tipurile de activitate nervoasă superioară, cît să arate cum pot fi ele determinate în procesul instructiv-educativ. De aceea, considerăm că îndrumarea discuției trebuia să se facă precumpănitor în această direcție, ceea ce nu s-a realizat decît în parte.

Trecem peste unele cerințe elementare de „tehnică" a discuțiilor ce ar fi trebuit respectate de fiecare. Orice obiecțiune ce se aduce unui autor trebuie să se întemeieze pe fapte și texte. Este ușor să pui pe seama cuiva, așa cum s-a procedat în cazul nostru, — „erori grave", „înțelegerea greșită a problemelor", „concluzii neîntemeiate" etc., atunci cînd în mod concret nu te referi la nici un rînd al autorului. O asemenea manieră de lucru permite cu ușurință răstălmăcirea afirmațiilor și a interpretării faptelor și după aceea „combaterea" lor.

Fără să pretindem a da soluții definitive, în cele de mai jos ne exprimăm punctul nostru de vedere în cîteva probleme controversate mai importante ce s-au ivit în cursul discuției. Ne oprim mai puțin la problemele de teorie generală a tipurilor de activitate nervoasă superioară și într-o măsură mai mare la teoria și practica determinării lor în procesul instructiv-educativ. Acesta a fost, de altfel, obiectivul principal al studiilor noastre.

In desfășurarea discuției au ieșit la iveală uneori explicit, alte ori implicit, diferite puncte de vedere în următoarele trei probleme: (a) relația dintre tipurile de sistem nervos și tipurile de activitate nervoasă superioară; dintre temperamente și tipurile de activitate nervoasă superioară; (b) relația dintre tipurile de activitate ner-

[1] A se vedea mai cu seamă articolul semnat de *E. Maftei* „Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor temperamentale, obiectivate în procesul instructiv-educativ al școlii", „Revista de pedagogie" nr. 2 din 1955.

voasă superioară şi caracter şi (c) criteriile şi metodele de determinare a tipurilor de activitate nervoasă şi a temperamentelor.

1. **Relaţia dintre tipul de sistem nervos şi tipul de activitate nervoasă superioară, dintre temperamente şi tipurile de activitate nervoasă superioară.** Trebuie precizat din capul locului că tipul de sistem nervos şi tipul de activitate nervoasă superioară sînt noţiuni sinonime. Atît I. P. Pavlov, cît şi elevii săi folosesc cele două noţiuni fără a face nici o deosebire între ele. Se pot aduce numeroase citate din opera lui I. P. Pavlov din care să rezulte că el foloseşte cînd termenul de „tip de sistem nervos", cînd termenul de „tip de activitate nervoasă superioară" atribuindu-le acelaşi înţeles. De aceea, încercarea pe care o fac unii de a deosebi tipul de sistem nervos de tipul de activitate nervoasă superioară este în vădită contradicţie cu spiritul învăţăturii pavloviste despre tipuri.[1] Nicăieri I. P. Pavlov n-a dat indicaţii ca tipul de sistem nervos să fie folosit într-un sens, iar tipul de activitate nervoasă superioară într-un alt sens.[2]

Este totuşi surprinzător că asemenea denaturări se fac cîteodată, în numele declaraţiei exprese de a utiliza în mod „consecvent pavlovist termenii".

Să trecem la problema relaţiei dintre tipurile de activitate nervoasă superioară şi temperamente. Una dintre obiecţiunile principale ce ni se aduce este că noi am evita „sistematic utilizarea termenului psihologic de «temperament» şi că am folosi „o noţiune fiziologică, «tip de activitate nervoasă superioară», pentru a desemna un fenomen psihologic, cercetat pe baza unor criterii şi metode de investigaţii psihologice".[3]

În literatura psihologică există diferite puncte de vedere în problema relaţiei dintre tipul de activitate nervoasă şi temperament. Noi ne situăm pe punctul de vedere al identificării tipului cu temperamentul, fără a avea pretenţia că el este unicul just. Cercetările vor arăta cu timpul unde stă adevărul. Dacă adoptăm punctul de vedere al distincţiei temperamentului de tip, ne izbim pe plan teoretic de contradicţii inevitabile (aşa cum se va vedea mai jos), iar pe plan practic — acela al determinării tipurilor spre deosebire de temperamente — de greutăţi de nedepăşit. Pe de altă parte, în problema relaţiei dintre tip şi temperament, noi credem că am mers pe linia înţelegerii pavloviste a acestei probleme.

Se ştie că în concepţia lui I. P. Pavlov noţiunea „psihologică" de temperament coincide cu noţiunea „fiziologică" de tip de activitate nervoasă superioară. De aceea, considerăm că nu se poate susţine că „I. P. Pavlov a stabilit nu un raport de identitate, ci de *interdependenţă* între tipul activităţii nervoase superioare şi temperament, concluzînd că tipul puternic, mobil, neechilibrat *corespunde* temperamentului coleric, cel puternic, inert, echilibrat temperamentului flegmatic..."[4] (subliniat de A. Chircev).

Oare prin învăţătura sa despre tipuri, I. P. Pavlov a descoperit o nouă realitate sau a dat o explicare ştiinţifică materialistă unor fapte de mult cunoscute, pe care geniul lui Hippocrate a ştiut doar să le constate şi să le descrie?! În întreaga operă monumentală a marelui savant nu găsim nici un rînd în care el să vorbească despre tipuri şi temperamente ca despre două realităţi distincte. Nici în operele sale iniţiale, nici în cele de la sfîrşitul vieţii, I. P. Pavlov nu stabileşte acea „interdependenţă" şi „corespondenţă" aşa cum pretinde autorul mai sus citat. Dimpotrivă, pentru I. P. Pavlov cele două noţiuni — tipurile şi temperamentele — sînt tot una. Aceasta se poate vedea, de pildă, atît din titlul cît şi din conţinutul comunicării sale din 1927: „Teoria fiziologică a tipurilor de sistem nervos (temperamentele)". Vorbind despre posibilitatea transpunerii la om a tipurilor găsite la animale, I. P. Pavlov spune că „aceste tipuri sînt ceea ce la oameni numim temperamente".[5] Echivalenţa tipului cu temperamentul apare şi mai evident, cînd I. P. Pavlov nu mai face deosebire dintre *tipul* excitabil şi *temperamentul* coleric, dintre tipul inhibabil şi temperamentul melancolic: „tipul nostru excitabil este tipul *coleric...*, cel *melancolic*, tipul *inhibabil*".[6] I. P. Pavlov nu vorbeşte aici despre „temperamentul" coleric, melancolic, ci despre *tipul coleric* şi *melancolic*. Echivalenţa noţiunilor apare clară pentru oricine.

---

[1] *E. Maftei*, Revista de pedagogie, nr. 2 din 1955, pag. 105.
[2] *E. Maftei*, idem, pag. 105.
[3] *E. Maftei*, idem, pag. 98.
[4] *E. Maftei*, Revista de pedagogie, nr. 2 1955, pag. 103.
[5] *I. P. Pavlov*, Experienţa a douăzeci de ani în studiul activităţii nervoase superioare a animalelor, Edit. Acad. R. P. R., 1953, pag. 395
[6] *I. P. Pavlov*, op. cit. pag. 396.

I. P. Pavlov vorbește și mai tîrziu (1936) despre coincidența temperamentelor cu tipurile de activitate nervoasă superioară, — iar nu despre interdependența și corespondența lor: „Există, așa dar, animale puternice dar neechilibrate..., acestea constituie tipul excitabil, nestăpînit — colericii lui Hippocrate. Apoi, există animale perfect echilibrate, dar inerte, constituind tipul calm, lent — flegmaticii lui Hippocrate..." [1].

Dezvoltînd în mod creator învățătura pavlovistă despre tipuri, elevii lui I. P. Pavlov nu au văzut problema altfel decît dascălul lor. Dacă ne referim numai la doi dintre elevii lui I. P. Pavlov — A. G. Ivanov-Smolenski și N. I. Krasnogorski — trebuie să recunoaștem că nici unul din ei nu a făcut deosebirea între tip și temperament, cu atît mai puțin între tipul de sistem nervos și tipul de activitate nervoasă superioară. N. I. Krasnogorski, de pildă, în ultimele sale lucrări, vorbește despre tipurile de activitate nervoasă superioară la copii fără a le deosebi de temperamente. [2]

Așa dar apare lămurit, că încercarea de a separa tipurile de activitate nervoasă superioară de temperamente este în dezacord cu spiritul învățăturii pavloviste despre tipuri.

De altfel, asemenea încercări sînt sortite să ducă la inconsecvențe și confuzii greu de evitat. Să ne referim la cîteva date concludente în această privință: „...temperamentele sînt condiționate nu numai de factorii biologici (tipurile de activitate nervoasă superioară), ci și de condițiile vieții sociale". [3] „I. P. Pavlov afirmă că tipul activității nervoase este un aliaj de trăsături înnăscute și dobîndite, format ca o consecință a interacțiunii organismului cu mediul extern" (pag. 104). „In consecință putem afirma că tipul de activitate nervoasă superioară constituie un fenomen fiziologic, material, iar temperamentul unul psihologic, ideal" (pag. 113).

Chiar dacă ținem seamă de contextul acestor afirmații cu caracter de concluzii, rămîne nelămurit ce este tipul și ce este temperamentul — care sînt deosebirile dintre ele? Se afirmă că temperamentele sînt condiționate de factori biologici și sociali. (Lucru perfect adevărat). Dar același lucru, ce-i drept într-o altă formulare, se spune și despre tipurile de activitate nervoasă superioară, pentru ca la urmă tipul să devină un fenomen „material", iar temperamentul un fenomen „ideal".

După cum se vede, încercarea de a separa temperamentul de tipul de activitate nervoasă nu reușește deloc în fapte, dacă nu ținem seamă de caracterul pur declarativ al acestei separări.

Care este cîștigul de cauză pentru lămurirea problemei în discuție și cercetare, dacă în locul noțiunii *explicative* — tipul de activitate nervoasă superioară, vom folosi în sens *descriptiv* termenul de temperament? După cum se știe, acest termen a fost folosit în psihologie și pînă la I. P. Pavlov, cu toate acestea cunoașterea deosebirilor dintre oameni — nu numai în sensul înregistrării dar și a explicării lor — nu a mers prea departe. Pentru ce tipul de activitate nervoasă superioară este o noțiune „fiziologică", fiind golită de conținut psihologic ce se conferă numai temperamentului? A pune și a cerceta astfel problema nu însemnează a părăsi linia consecvent pavlovistă în psihologie?

In vechea concepție a psihologiei funcționaliste, temperamentul nu a putut să devină un concept științific explicativ. In rîndul psihologilor se observă însă tendința remarcabilă de a lărgi sensul acestei noțiuni, de a o apropia de aceea a tipului de activitate nervoasă. Este firesc ca pe măsura înaintării cunoașterii științifice în esența fenomenelor, termenii vechi să fie înlocuiți cu alții noi. În cazul că termenii vechi se păstrează, li se toarnă un conținut nou. Același lucru se întîmplă și în psihologie cu noțiunea de „temperament". Nu este întîmplător că și autorii care socot că temperamentul este altceva decît tipul, nu se feresc, ci dimpotrivă fac eforturi susținute de a defini temperamentul printr-o serie de atribute proprii mai mult tipului decît temperamentului, așa cum îl concep ei. Aceștia vorbesc despre „dinamica" proceselor psihice (prin analogie cu „dinamica proceselor corticale"), despre „intensitatea", „echilibrul" și „mobilitatea" proceselor psihice (prin analogie cu intensitatea, echilibrul și mobilitatea proceselor de excitație și inhibiție).

[1] *I. P. Pavlov*, vol. III, cartea a doua, Edit. Acad. de Stat a U. R. S. S., 1951, pag. 333.
[2] *N. I. Krasnogorski*, Lucrări privitoare la studiul activității nervoase superioare la om și animale, vol. I, ed. rusă, 1954, pag. 444.
[3] *E. Maftei*, Revista de pedagogie, nr. 2, 1955, pag. 103.

Putem spune în concluzie, că tipul de sistem nervos şi tipul de activitate nervoasă superioară sînt unul şi acelaşi lucru. Nu există temei ştiinţific de a le separa. Tot aşa, tipul de activitate nervoasă superioară şi temperamentul nu sînt două realităţi distincte. Prin tipul de activitate nervoasă se înţelege îmbinarea proprietăţilor fundamentale ale proceselor nervoase nu în mod abstract, ci în felul în care ele se exteriorizează în manifestările concrete, în comportarea elevilor. De aceea, prin studiul acestor manifestări putem ajunge la determinarea indirectă a proprietăţilor fundamentale ale proceselor nervoase, adică la determinarea tipului. Altfel, dacă temperamentul este socotit drept ceva aparte de tip, se închide calea de trecere de la „psihologic" la „fiziologic", de la activitatea psihică şi actele de conduită la procesele nervoase şi proprietăţile lor fundamentale. Or, tocmai acestea sînt, după cum se ştie, criteriile determinării tipurilor. A separa temperamentul de tip, înseamnă a nega în ultimă instanţă posibilitatea determinării tipului prin observarea conduitei şi a activităţii psihice în genere — în ceea ce are ea mai caracteristic. Practica arată că, dimpotrivă, determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară în condiţiile activităţii şcolare este posibilă prin observaţii asupra conduitei elevilor.

2. Relaţia dintre tipurile de activitate nervoasă superioară şi caracter. Problema relaţiei dintre tip şi caracter, dintre temperament şi caracter (formă şi conţinut) *nu a fost pusă în mod direct în articolele noastre anterioare.* [1] Totuşi, problema nu poate fi ocolită nu numai în planul unei discuţii teoretice, dar şi în planul cercetării experimentale şi de aceea considerăm că este bine nimerit că ea a fost ridicată spre a fi lămurită.

P. Popescu-Neveanu ne aduce obiecţiunea că noi am explica „prin tipul de activitate nervoasă superioară o serie de fapte de conţinut care în realitate sînt legate în primul rînd de caracter" şi că am comite „greşeala de a confunda noţiunile de caracter şi tip de activitate nervoasă" [2].

În adevăr, noi am încercat să explicăm prin tipul de activitate nervoasă unele aspecte ale conţinutului activităţii psihice. Se pune însă întrebarea, ce fel de aspecte ale conţinutului şi cum le-am explicat prin tip? Se pare că aici a survenit o neînţelegere a punctului nostru de vedere. Cît priveşte greşeala de a fi confundat caracterul cu tipul, admitem că „echivocul" a putut surveni din cauza unor eventuale impreciziuni în formulările noastre.

Problema relaţiei dintre tip şi caracter nu este atît de simplă cum pare cînd operezi cu aceste noţiuni pe plan teoretic. E limpede că tipul nu e tot una cu caracterul. Dar să încercăm această separare în plan concret, cînd păşim la caracterizarea psihologică a elevilor, la determinarea tipurilor de activitate nervoasă prin studiul activităţii lor psihice. În cercetările noastre ne-am izbit de aceste greutăţi şi am socotit că sîntem îndreptăţiţi să tragem concluzia că „unele particularităţi individuale, de tip, se împletesc cu însuşirile de caracter" [3], că prin studiul conduitei elevilor „nu se poate ajunge la o separare netă a trăsăturilor de tip faţă de cele de caracter". [4] De aici nu rezultă însă, că noi am confunda tipul cu caracterul.

Nu este întîmplător faptul, că aceleaşi greutăţi le sezisează şi alţi autori cînd afirmă că „a stabili o legătură simplă, directă între faptele complexe ale conduitei umane şi trăsăturile de tip este foarte greu". [5] În acest studiu care constituie o însemnată contribuţie la teoria şi metodica determinării tipurilor, P. Popescu-Neveanu arată, pe baza unei analize consecvent pavloviste a faptelor, care este relaţia dintre tip şi caracter. Formulînd principiile metodice ale determinării tipurilor, autorul spune că „tipul de activitate nervoasă superioară... poate fi cunoscut numai prin intermediul caracterului şi ca o latură a acestuia", că sarcina cercetării „va consta în aceea că să surprindă în fiecare manifestare a conduitei, în fiecare fapt de caracter, aspecte care sînt mai generale, sînt proprii dinamicei corticale". [6],

Iată deci un alt punct de vedere, cu totul opus celui preconizat de E. Maftei. Deşi termenul de temperament există, totuşi P. Popescu-Neveanu nu a simţit nevoia

---

[1]) Vezi Revista de pedagogie, nr. 4, 1954 şi nr. 1 din 1956.
[2]) *P. Popescu-Neveanu*, „Pentru o revistă de pedagogie strîns legată de nevoile şcolii", Lupta de clasă, nr. 7, 1955, pag. 122.
[3]) *A. Chircev*, Revista de pedagogie, nr. 4, 1954, pag. 106.
[4]) *A. Chircev, D. Salade, I. Radu*, Revista de pedagogie, nr. 1, 1956,
[5]) *P. Popescu-Neveanu*, Revista de psihologie, I, 1955, nr. 1—2, pag. 205.
[6]) *P. Popescu-Neveanu*, idem, pag. 205.

să recurgă la el, pentru că nu i-a fost necesar pe plan teoretic, și după cum vom vedea, nu-i va fi necesar nici pe plan practic. Așa dar, în determinarea tipului pornim de la faptele de conduită, de la faptele de caracter, iar nu de la „temperament" cum susțin unii, pretinzînd ca acesta să fie determinat în primul rînd, și abia după aceea și pe baza lui, se poate trece la determinarea tipului. [1]

Trebuie să menționăm că aceasta a fost și orientarea generală a metodicei noastre de lucru — de a porni de la manifestările caracteristice ale conduitei, de la analiza lor psihologică, de la interpretarea lor fiziologică, spre a ajunge deductiv la proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase. În partea a doua a studiului nostru, acest lucru se poate vedea în mod concret. [2] Operînd cu un material viu, cu acte dobîndite de conduită, noi nu am presupus niciodată că aceste acte sînt particularități de tip. Dimpotrivă, noi am încercat — și este posibil să nu fi reușit peste tot, — să dăm o interpretare fiziologică faptelor de conduită: pornind de la manifestările concrete ale elevilor să ajungem la particularitățile lor de tip.

De altfel, calea aceasta a cunoașterii tipului prin fapte de conduită, inclusiv cele de caracter este urmată și de alții. [3] Astfel, în lista criteriilor principale ale intensității sau slăbiciunii procesului excitativ, găsim asemenea indicii cum ar fi: „curajul, bărbăția și alte calități asemănătoare", „capacitatea de înfrîngere a greutăților", „încrederea în forțele proprii și hotărîrea", „independența în acțiuni" (p. 212); „capacități organizatorice și administrative" (p. 213). Oricine poate vedea că toate acestea sînt calități de voință și trăsături de caracter. Totuși, ar fi nedrept să tragem concluzia că autorul „face greșeala de a confunda noțiunile de caracter și tip de activitate nervoasă", greșeala de a explica „prin tipul de activitate nervoasă superioară o serie de fapte de conținut" legate de caracter. Ar însemna să nu se înțeleagă spiritul în care se face cercetarea, modul de a pune și rezolva problema relației dintre tip și caracter. Este adevărat că bărbăția și curajul, încrederea în puterile proprii, capacitățile organizatorice și administrative nu sînt însușiri de tip ale omului, ci se educă în cursul dezvoltării sale individuale, iar la elevi — sub influența procesului instructiv-educativ. Dar nu-i mai puțin adevărat — și acesta a fost punctul nostru de vedere — că în procesul de formare și manifestare a trăsăturilor de caracter se pot întrevedea particularitățile de tip ale activității nervoase superioare. Dacă avem în vedere nu numai manifestarea trăsăturilor de caracter, a calităților de voință etc., gata constituite, ci și aspectul lor genetic — întreaga perioadă a constituirii și dezvoltării lor — particularitățile de tip pot fi surprinse cu mult mai pregnant.

Așa dar tipul poate fi determinat pe baza faptelor de conduită, inclusiv cele de caracter. Rămîne deschis însă celălalt aspect al problemei: putem explica prin tipul de activitate nervoasă superioară unele fapte de conținut legate nu numai de caracter, ci de activitatea psihică în genere? Răspunsul la această întrebare depinde de faptul dacă se poate dovedi pe bază de date, că tipul *influențează* conținutul vieții psihice a omului, conținutul proceselor de reflectare directă și mijlocită a realității. Problema este deosebit de grea și complexă, trebuie precizată natura acestei influențe. În cercetările noastre noi am ajuns la concluzia unei influențe pe care o exercită tipul asupra atenției, memoriei, vorbirii, gîndirii, voinței etc., a elevilor. Lucrul acesta nu poate fi contestat. De altfel, sînt o serie de date experimentale care confirmă existența acestei influențe. Astfel, N. I. Krasnogorski arată că particularitățile de conținut ale *limbajului* (bogăția vocabularului) depind de tip. [4] P. Popescu-Neveanu constată existența unor variațiuni tipologice în *volumul atenției*. [5] D. G. Elkin a stabilit că *preciziunea percepției* este influențată și de tip. [6] Alte date experimentale evidențiază influența tipului asupra memoriei, gîndirii, sentimentelor, voinței, etc.

Prin urmare, particularitățile de tip ale activității nervoase se dezvăluie într-o anumită măsură în procesele de reflectare directă și mijlocită, nu numai sub aspectul dinamicii corticale, dar și sub acela al conținutului (volumul, preciziunea, gradul de organizare a celor reflectate). Pentru lămurirea relației dintre „forma" și „conținutul"

[1] *E. Maftei*, Revista de pedagogie, nr. 2, 1955, pag. 98—99.
[2] *A. Chircev, D. Salade, I. Radu*, Revista de pedagogie, nr. 1, 1956.
[3] *P. Popescu-Neveanu*, Revista de psihologie, 1, 1955, nr. 1.
[4] *N. I. Krasnogorski*, Analele Romîno-Sovietice, seria ped. psih. nr. 4, din 1953, pag. 86.
[5] *P. Popescu-Neveanu*, Revista Univ. „C. I. Parhon", seria șt. sociale, 1954, pag. 77.
[6] *I. M. Palei* și *V. V. Pșenicinov*, Voprosî psihologhii, nr. 5, 1955, pag. 64.

reflectării este necesar a stabili natura concretă a influenței tipului asupra conținutului activității psihice. Se știe că unii elevi au un cîmp perceptiv mai larg, alții mai îngust; unii se concentrează mai ușor, alții mai greu; unii memorează mai repede, alții mai încet. Este evident că în toate aceste cazuri particularitățile de tip ale dinamicii corticale — preciziunea și finețea în analiza stimulenților, rapiditatea conectării, trăinicia legăturilor nervoase temporare, etc. — exercită o anumită influență asupra conținutului celor reflectate sub aspectul volumului, calității, sistematizării etc. Noi am privit influența tipului asupra conținutului reflectării sub acest aspect. Susținem și pe mai departe că volumul, durata, intensitatea influențelor instructiv-educative pe care sînt capabili să le „suporte" elevii cu sistem nervos diferit, sînt diferite datorită și variațiunilor tipologice ale proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase.

Însemnează aceasta că se ignorează „condiționarea socială a conduitei umane" și că ne-am lăsat „antrenat prea mult de aspectul biologic al problemei"? [1] Nu putem fi de acord cu aceste obiecțiuni. Condiționarea socială a conduitei umane noi am legat-o de problema *influențării* și a *modificării* tipurilor, arătînd cum intensitatea, echilibrul și mobilitatea proceselor nervoase pot fi exercitate la maximum printr-o serie de procedee instructiv-educative. [2] În problema discutată, soluția nu constă doar în faptul de a afirma rolul conducător al instrucției și educației în procesul de formare și dezvoltare al personalității elevului. Numai pe baza unei analize științifice a faptelor se poate lămuri cum se produce procesul acestei condiționări sociale, procesul influenței instructiv-educative asupra tipului. Cu alte cuvinte, trebuie examinat și reversul problemei: cum conținutul — cunoștințele acumulate, exercițiul și învățarea în genere — influențează tipul („forma").

În discutarea acestei probleme unii autori merg pînă la jumătatea drumului. În loc să examineze problema influențării și a modificării tipurilor sub acțiunea factorilor instructiv-educativi, ei o transpun în alt plan — acela al educării la elevi a unor deprinderi, priceperi etc., care sînt în măsură să compenseze unele lipsuri ale tipului. Nimeni nu poate nega acest lucru. Un elev cu sistem nervos slab își poate însuși cunoștințe tot atît de numeroase și de temeinice ca și un elev cu sistem nervos puternic. În amîndouă cazurile, exercițiul, antrenamentul, învățătura duc în egală măsură la formarea și dezvoltarea deprinderilor și a priceperilor. Să nu uităm însă, că deprinderile, priceperile și aptitudinile sînt la rîndul lor dependente de tip, sub aspectul *rapidității formării lor*, al ușurinței modificării lor etc. Influența conținutului asupra „formei" trebuie deci privită și din acest punct de vedere.

În concluzie, deoarece tipul de activitate nervoasă superioară se *exteriorizează* în activitatea psihică, în conduita elevilor, în consecință noi putem cunoaște tipul pornind de la activitate psihică, de la conduită. Întrucît tipul *influențează* conținutul activității psihice (sub aspectul volumului, preciziunii, gradului de organizare a impresiilor externe și interne), rezultă că prin cunoașterea tipului putem *să explicăm* unele aspecte de conținut. Deși pe plan teoretic putem separa „forma" de „conținut", în manifestarea concretă a conduitei umane ele sînt îmbinate atît de strîns, încît în mod practic este foarte greu dacă nu chiar imposibil să le separăm. Tipul poate fi și este influențat în procesul instructiv-educativ. Însă această influență nu este directă, ci prin intermediul conduitei. Calea influențării și a modificării tipurilor este calea condiționării sociale a conduitei umane.

3. Criteriile și metodele de determinare a tipurilor de activitate nervoasă superioară și a temperamentelor. La baza criteriilor și a metodelor de determinare a tipurilor trebuie să stea concepția materialistă monistă despre psihic, înțelegerea justă a unității dintre obiectiv și subiectiv, dintre fiziologic și psihologic. Din moment ce proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase se obiectivează în faptele de conduită, în diferite reacții de răspuns (motrice, verbale etc.), rezultă că ele pot fi observate și înregistrate atît în condițiile vieții școlare, cît și în cele experimentale. Determinarea tipurilor în procesul instructiv-educativ are la bază criterii care în principiu nu sînt diferite de acelea ale experimentului de laborator. În amîndouă cazurile sînt vizate proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase (intensitatea, echilibrul, mobilitatea), fie că este vorba de formarea reflexelor condiționate în laborator, fie de însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor în școală. Deși metodele și proce-

[1] *E. Maftei*, Revista de pedagogie nr. 2 din 1955, pag. 111.
[2] *A. Chircev*, Revista de pedagogie nr. 4, 1954, pag. 100, 107—109, 111—116.

deele pentru determinarea tipurilor sînt de multe ori diferite, cu toate acestea toți cercetătorii pornesc dela aceleași criterii — al intensității, echilibrului și mobilității proceselor nervoase fundamentale. De altfel, după cum se știe I. P. Pavlov a stabilit cele trei proprietăți fundamentale ale proceselor nervoase, nu altfel decît prin studiul conduitei animalelor.

Cu toate acestea, unii autori pornind de la separarea tipului de temperament pe care le consideră două realități distincte — una fiziologică și alta psihologică — caută cu orice preț criterii și metode *fiziologice* pentru determinarea tipurilor, alături de criterii și metode *psihologice* pentru determinarea temperamentelor.[1] Dacă separarea temperamentului de tip, cu toată falsitatea ei, este oarecum realizabilă pe plan declarativ teoretic, confuzia, amestecul de criterii și lipsa unui principiu unitar de ierarhizare și clasificare a lor apare izbitor cînd se trece în mod practic la stabilirea a două sisteme de criterii — unul fiziologic pentru tip, altul psihologic pentru temperament.

Deși autorul citat își propune pe de o parte să stabilească criterii fiziologice care „să vizeze în ultima analiză determinarea intensității, mobilității și echilibrului proceselor nervoase la elevi, adică determinarea tipului de activitate nervoasă superioară", iar pe de altă parte criterii psihologice care să vizeze „exprimarea acestor proprietăți fundamentale ale proceselor nervoase sub diferite aspecte dinamice ale activității psihice și conduitei elevilor — adică determinarea temperamentului"[2] — în realitate rezultatul acestei încercări este cu totul altul decît cel propus. În lista criteriilor „fiziologice" întîlnim la tot pasul elementele criteriilor „psihologice" și invers. Cu alte cuvinte, *determinarea tipului se face prin criterii valabile pentru temperament*, iar determinarea temperamentului — prin criterii proprii tipului, se creează, astfel, un cerc vicios, fără cale de ieșire.

Nu intenționăm să dăm acestei discuții un caracter polemic. Considerăm însă că examinarea mai atentă a modului în care este rezolvată problema criteriilor în studiul menționat, clarifică într-o însemnată măsură problema relației dintre temperament și tip, mai mult sub aspectul unității și al identității lor, decît acela al deosebirilor dintre ele. Așa se prezintă lucrurile la analiza criteriilor „fiziologice" și „psihologice" ce ni se propun. Se pare că aici calea procesului de cunoaștere a realității *(determinarea* tipului, temperamentului) se confundă cu realitatea însăși (tipul, temperamentul). *În stabilirea criteriilor putem să pornim fie de la proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase spre actele caracteristice de conduită, fie de la acestea din urmă spre cele dintîi.* În amîndouă cazurile calea este deductivă. Stabilite în acest fel, criteriile nu sînt diferite în principiu, deși ele pot fi mai cuprinzătoare sau mai înguste, mai analitice sau mai puțin diferențiate. În amîndouă cazurile criteriile vizează aceleași proprietăți fundamentale ale proceselor nervoase cu deosebirea că în primul — pleacă de la ele, iar în al doilea — converg spre ele.

Este greu de înțeles pentru ce, cînd pornim în stabilirea criteriilor de la proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase am avea de a face cu „criterii fiziologice", iar atunci cînd pornim de la aspectele dinamice ale activității psihice și conduitei elevilor am avea de a face cu „criterii psihologice"? Credem că în practica determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi, recomandarea de a opera cu două sisteme de criterii paralele, nu poate să ducă la altceva decît la dezorientarea cadrelor didactice. De fapt, sistemul criteriilor propus este inoperant în practica școlară. Cum să culegi și interpretezi datele pe baza criteriilor fiziologice? După aceea, cum să raportezi aceste date la celelalte culese pe baza criteriilor psihologice? După cîte știm, nimeni nu a recomandat pînă acum și nici nu a urmat un asemenea sistem de studiu al particularităților individuale ale elevilor. De altfel, nici autorul sistemului discutat nu-l urmează și nu poate să-l realizeze decît declarativ. Calea urmată de autor este cea cunoscută: prin observarea conduitei elevilor în procesul instructiv-educativ se determină în mod deductiv particularitățile tipice ale dinamicii lor corticale. În acest fel, criteriile „fiziologice" devin „psihologice", dovedindu-se inconsecvența și artificiul metodicii de cercetare.

Iată cîteva exemple. În cadrul celor cinci criterii *fiziologice* pentru determinarea proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase, ni se vorbește: „activitatea psi-

[1] *E. Maftei*, Revista de pedagogie, nr. 3, 1955.
[2] *E. Maftei*, Revista de pedagogie, nr. 3, 1955, pag. 102.

hică şi conduita elevilor" — aşa cum se manifestă sub acţiunea diferiţilor stimulenţi (criteriul I); „dinamica procesului de adaptare a elevilor" la diferite situaţii (criteriile II şi IV); „capacitatea de muncă a elevilor în condiţiile unor eforturi intelectuale şi fizice încordate şi de lungă durată" (criteriul V).[1]

După cum se vede, aici are loc substituirea criteriilor fiziologice prin cele psihologice, lucru de altfel inevitabil, deoarece tipul se manifestă prin conduită şi activitate psihică. Drumul urmat este cel deductiv — de la „conştiinţa omului", de la „adaptarea elevilor", de la „eforturile intelectuale" se tinde a se ajunge la determinarea intensităţii, echilibrului şi mobilităţii proceselor nervoase. E clar că autorul urmează metoda împotriva căreia se ridică. Ineficienţa criteriilor oferite rezultă şi din faptul că nicăieri nu ni se indică semnificaţia lor tipologică. Cum trebuie interpretat faptul că un elev se adaptează mai greu, iar altul mai uşor; unul este mai rezistent la eforturi intelectuale, iar altul mai puţin rezistent? Lipseşte şi o subordonare logică a criteriilor. În fond cele cinci criterii se reduc la două: a) criteriile intensităţii şi a slăbiciunii procesului excitator (criteriile I, III şi V) şi b) criteriile mobilităţii şi a echilibrului proceselor nervoase fundamentale (criteriile II şi IV).

Aceeaşi inconsecvenţă în metoda de lucru adoptată, se constată şi în cazul stabilirii criteriilor „psihologice". De pildă, stabilind drept criteriu „rapiditatea cu care elevii înlătură greşelile săvîrşite în activitatea şcolară" (criteriul VII), autorul afirmă că acest criteriu este „concludent pentru aprecierea mobilităţii cerebrale a elevilor".[2] Criteriul stabilit pentru determinarea temperamentului se dovedeşte insuficient şi de aceea se recurge la un criteriu fixat pentru determinarea tipului. De fiecare dată autorul simte nevoia de a adăuga la criteriile temperamentale (psihologice), echivalentele lor fiziologice vizînd tipurile (păstrarea îndelungată a cunoştinţelor — plasticitate cerebrală; rapiditatea în reproducerea cunoştinţelor — mobilitatea proceselor nervoase etc.).

Amestecul criteriilor şi imposibilitatea de a opera pe două planuri în mod consecvent — acela al temperamentului şi al tipului — străbate de la un capăt la celălalt întreaga listă a criteriilor „psihologice" şi „fiziologice", dezvăluind artificiul metodei de lucru ca rezultat al separării forţate a temperamentului de tip.

Să trecem acum la metodele şi procedeele de determinare a tipurilor. Incontestabil că studierea unor fenomene atît de complexe cum sînt particularităţile de tip ale activităţii nervoase superioare necesită metode cît mai precise şi variate. Este o cerinţă ştiinţifică elementară aceea de a *verifica* printr-o metodă datele obţinute prin alta. Cu toate acestea unii consideră, fără temei, după părerea noastră, că „pentru a cerceta particularităţile individuale şi tipologice ale temperamentului la elevi...", nu ar fi „necesară utilizarea proceselor de laborator".[3] Repudierea experimentului de laborator se întemeiază pe următoarele raţionamente: „metodele prin care trebuie cercetat temperamentul, trebuie să fie psihologice şi nu fiziologice" (deoarece temperamentul ar fi altceva decît tipul); „a stabili rapiditatea reflexelor pupilare nu înseamnă că am stabilit rapiditatea cu care memorează, fixează, reproduce şi acţionează elevul"; acesta trebuie studiat în „condiţii firești", iar nu în „situaţii artificiale de laborator".[4]

Şi în problema metodelor se trasează aceeaşi linie paralelistă ca şi în problema criteriilor, aşa cum am văzut mai sus.

Se poate accepta oare teza că pentru determinarea particularităţilor dinamice ale activităţii psihice experimentul de laborator ar fi impropriu? Hotărît că nu se poate accepta. Psihologia a devenit ştiinţă numai în momentul în care părăsind planul observaţiei descriptive a putut să supună fenomenele psihice cercetării în condiţii riguros experimentale. Nu intenţionăm să subapreciem observaţia ca metodă de cunoaştere a elevilor. Cu toate acestea, aproximaţia observaţiei libere (a discuţiei şi chiar a experimentului natural), nici pe departe nu poate fi comparată cu preciziunea experimentului de laborator. Cum să înregistrăm şi să măsurăm cu „ochiul liber" particularităţile dinamice ale atenţiei, memoriei, limbajului etc.? Aceste particularităţi psihologii le studiază de mult în condiţii experimentale. Se ştie însă, că numai prin folosirea metodei obiective a reflexelor condiţionate cercetarea lor a devenit cu adevărat ştiinţifică.

---

[1] *E. Maftei*, Revista de pedagogie nr. 3, 1955, pag. 102—103.
[2] *E. Maftei*, Revista de pedagogie nr. 3, 1955, pag. 104.
[3] *E. Maftei*, Revista de pedagogie nr. 3, 1955, pag. 112.
[4] *E. Maftei*, idem, pag. 112.

Nu se poate contesta că rapiditatea reflexelor pupilare nu este tot una cu rapiditatea memorării, reproducerii etc. Sub ce aspect diferă aceste două categorii de reacții reflexe? Credem că ele diferă sub aspectul complexității lor și nicidecum sub acela al proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase ce le determină. Rapiditatea proceselor de memorare și reproducere, rapiditatea reacțiilor verbo-motrice, au la bază *mobilitatea proceselor de excitație și inhibiție*. Separarea tipului de activitate nervoasă (considerat fenomen pur fiziologic) de temperament (considerat fenomen psihologic, ideal), face ca planul înțelegerii și interpretării științifice a faptelor să fie substituit cu un plan descriptiv. Faptul că în plan descriptiv proceselor psihice li se atribuie asemenea proprietăți cum ar fi „intensitatea", „echilibrul", „mobilitatea", departe de a lămuri mai mult încurcă lucrurile.[1] Ce trebuie să înțelegem, de pildă, prin *echilibrul* proceselor psihice? Dacă din punct de vedere fiziologic *stăpînirea de sine* poate fi considerată drept un indice (criteriu) al *echilibrului* proceselor de excitație și inhibiție, iar *impulsivitatea* — drept un indice al *neechilibrului* lor, înseamnă oare că din punct de vedere psihologic (temperamental) stăpînirea de sine este rezultatul echilibrului proceselor psihice, iar impulsivitatea — al neechilibrului lor?! Echilibrul și neechilibrul între ce fel de procese psihice? În acest fel, dinamica proceselor psihice s-ar explica prin ea însăși, în plan paralel cu dinamica proceselor corticale! Este greu de a urmări și înțelege o asemenea explicație.

Se pot formula unele rezerve și cu privire la modul cum sînt concepute variantele experimentului natural.[2] Nu se știe de ce, declamarea poeziilor, chestionarea elevilor la lecții, pregătirea temelor acasă, efectuarea compozițiilor libere etc., sînt considerate drept experimente naturale. În ce constă deosebirea, în acest caz, între experimentul natural și procesul de învățămînt?

Prin urmare, putem spune că în stabilirea criteriilor științifice pentru determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi trebuie să avem în vedere proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase. Sub aspectul particularităților individuale activitatea psihică a elevilor nu poate fi interpretată decît în funcție de criteriile intensității, echilibrului și mobilității proceselor nervoase. Orice încercare de a explica aceste particularități pe de o parte prin criterii „psihologice", iar pe de altă parte prin criterii „fiziologice" ascunde pericolul alunecării în vechiul paralelism psihofizic, chiar dacă el este camuflat prin terminologie pavlovistă.

Același lucru trebuie spus și în privința metodelor. Pentru cunoașterea particularităților individuale ale activității psihice și conduitei elevilor nu este îndreptățită separarea metodelor „fiziologice" de cele „psihologice". Activitatea psihică este o activitate reflex-condiționată. Cunoașterea mecanismelor ei fiziologice nu este directă, ci mijlocită. De aceea, toate metodele obiective sînt bune în măsura în care deservesc scopurile acestei cunoașteri. În cunoașterea particularităților individuale ale activității psihice este greșit să opunem experimentul față de alte metode (observația, discuția etc.). Dimpotrivă, datele observației trebuie verificate și întregite prin acelea ale experimentului de laborator ca metodă de bază.

*

Din discutarea problemelor de mai sus, credem că se pot desprinde următoarele concluzii de ordin general:

1. Tipul de sistem nervos și tipul de activitate nervoasă superioară sînt două noțiuni echivalente.

2. Tipurile de activitate nervoasă superioară și temperamentele în concepția lui I. P. Pavlov și a elevilor săi sînt tot una. Noi am adoptat acest punct de vedere, deși în rîndul psihologilor există și alte păreri. Problema rămîne deschisă și numai cercetările ulterioare vor fi în măsură să lămurească adevărata relație dintre tip și temperament. Totuși, încercarea de a deosebi temperamentul de tip aduce după sine contradicții inevitabile pe plan teoretic și greutăți de nedepășit în practica determinării tipurilor (în problema criteriilor, metodelor).

3. Tipul de activitate nervoasă superioară și caracterul sînt două realități distincte. Separarea tipului de caracter, pe plan teoretic, este ușor de realizat, tipul fiind modul de îmbinare a proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase, iar

[1] *E. Maftei*, idem, pag. 108.
[2] *Ibidem*, pag. 109—111.

caracterul — sistemul de relații constante ale persoanei cu mediul social. Pe plan concret de cercetare, această separare este dificilă, dacă nu chiar imposibilă. Tipul poate fi cunoscut prin modul de manifestare a persoanei, prin conduita sa și prin toate procesele ei psihice. Astfel devine posibilă determinarea tipurilor de activitate nervoasă la elevi în procesul instructiv-educativ.

4. Tipul de activitate nervoasă superioară fără să determine conținutul concret al activității psihice exercită o anumită influență asupra acestuia — sub aspectul volumului, preciziunii, gradului de sistematizare a impresiilor extero- și interoceptive. La rîndul său tipul poate fi și este influențat și modificat prin modificarea conținutului. Calea influențării și a modificării tipului — ca de altfel și calea determinării lui — nu este directă ci mijlocită. Influențînd conduita elevilor noi acționăm indirect asupra tipului lor de activitate nervoasă superioară.

5. Criteriile pentru determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară sînt acelea ale intensității, echilibrului și mobilității proceselor de excitație și inhibiție. Nu există criterii „psihologice" valabile pentru determinarea temperamentelor, alături de criterii „fiziologice" valabile pentru determinarea tipurilor. În stabilirea criteriilor pornim întotdeauna de la conduită și activitatea psihică, pentru a ajunge deductiv la particularitățile individuale ale dinamicii corticale. Aplicarea unui sistem dublu de criterii — psihologice și fiziologice — este ineficace și irealizabilă în practică.

6. Metodele și procedeele pentru determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi pot fi variate și de regulă ele se verifică și se întregesc în mod reciproc. Metoda de bază în studierea tipurilor este metoda experimentală. Ea nu exclude celelalte metode, cum ar fi observația, anamneza, discuția, experimentul natural etc. Pentru caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor de activitate nervoasă în procesul instructiv-educativ, aceste metode sînt mai proprii și totodată mai accesibile cadrelor didactice. În studierea particularităților de tip ale conduitei și activității psihice este riscant să se facă separarea între metodele fiziologice și cele psihologice. Scindarea în două a metodicei cercetării, în planuri paralele, aduce după sine scindarea obiectului cercetării, ceea ce nu corespunde realității și de aceea practic este irealizabil.

CÎTEVA CONSIDERAŢIUNI ÎN LEGĂTURĂ CU PROBLEMA TEMPERAMENTELOR

ALEX. CAZANGIU
Asistent la catedra de psihologie
a Universităţii „C. I. Parhon"

Psihologia, avînd ca fundamentare învăţătura marxist-leninistă şi teoria pavlovistă a putut înregistra succese importante atît pe plan teoretic, cît şi în diversele domenii cu conţinut practic.

Bazate pe această fundamentare în ţara noastră s-au putut dezvolta cu succes diversele ramuri ale psihologiei: psihologia muncii, psihologia artei, psihologia pedagogică, psihologia copilului etc.

Perspectivele teoretice şi practice ale dezvoltării psihologiei ştiinţifice ni le indică psihologia sovietică. Articolul redacţional din „Comunist" nr. 4 din 1955 „Să legăm mai strîns ştiinţa psihologică de practică" vine cu un suflu nou în ceea ce priveşte înţelegerea şi tratarea diverselor probleme.

După rătăciri, contopiri şi substituiri de domenii (între fiziologic şi psihologic) putem constata că din punct de vedere metodologic orientarea psihologiei în prezent cunoaşte un drum mai limpede, mai clar.

Unele probleme spinoase ale psihologiei, a căror rezolvare teoretică şi practică a fost impusă de viaţă, au fost adînc frămîntate în psihologia sovietică şi, de asemenea, au fost luate în discuţie şi de unii psihologi din ţara noastră.

Ne referim, mai ales la problema tipurilor de activitate nervoasă superioară care constituie obiectul unei susţinute şi competente discuţii în Revista de pedagogie, discuţii la care au participat şi şi-au spus cuvîntul pînă acum cîţiva psihologi.

În cele ce urmează vom încerca să facem cîteva aprecieri în legătură cu discuţiile desfăşurate pînă acum în cadrul Revistei de pedagogie şi să oferim cîteva date cu privire la modul cum trebuie înţelese unele aspecte ale acestei probleme, aspecte care privesc, mai ales, metodica cercetărilor şi formularea unor concluzii preliminare a cercetărilor noastre.

Articolul conf. A. Chircev deschide discuţia în problema tipurilor de activitate nervoasă superioară şi, fără îndoială, contribuie la desfăşurarea conştientă a procesului instructiv-educativ.

A. Chircev încearcă să soluţioneze problema, mergînd pe o linie care, după părerea noastră, nu este justă din punct de vedere metodologic, deoarece se identifică temperamentul cu tipul de activitate nervoasă superioară şi caracterul cu temperamentul, fapt ce are drept consecinţă biologizarea unor probleme atît de complexe ale psihologiei persoanei.

Al doilea studiu publicat în nr. 1 al Revistei de pedagogie din 1956 este orientat mai just atît sub aspectul metodelor de cercetare, cît şi al interpretării problemei, aceste tendinţe biologizante fiind oarecum atenuate. În acest din urmă articol se vede încercarea autorului de a intra în domeniul psihologicului şi de a rezolva de pe aceste poziţii problema tipului. Autorii ajung să prindă unele aspecte ale temperamentului, dar aşa după cum recunosc ei înşişi... „prin metodica urmată de noi nu se poate ajunge la o separaţie netă a trăsăturilor de tip faţă de cele de caracter. Metodica observaţiei nu se poate elibera nici de efectele mascării tipului. Totuşi, ea prinde tipul de activitate nervoasă cu tendinţă dominantă în tabloul general al comportării persoanei". [1]

---

[1]) Revista de pedagogie nr. 1, 1956, pag. 110.

Din acest punct de vedere, considerăm că aprecierile făcute de E. Maftei, cercetător ştiinţific principal la Institutul de ştiinţe pedagogice, sînt întemeiate.

Problema centrală care ne preocupă pe noi este aceea de a găsi metodele de cercetare care să scoată în relief tocmai trăsăturile temperamentale. Trăsăturile temperamentale exprimă dinamica proceselor şi însuşirilor psihice dar nu trebuie confundate cu aspectul de conţinut al acestora. Încă de la început, trebuie să precizăm raportul între cele două noţiuni: — tip de sistem nervos şi temperament din punct de vedere metodologic. Sînt oare aceste noţiuni identice? Noi considerăm că tipul este o noţiune pur fiziologică pe care şi I. P. Pavlov o apreciază ca diferenţiindu-se calitativ de noţiunea de temperament, folosită de psihologi, în sensul exprimării dinamicii tuturor proceselor şi însuşirilor psihice.

Contribuţia psihologilor trebuie apreciată şi stimulată tocmai pe linia depistării şi diferenţierii specifice a acelor trăsături temperamentale care adeseori se confundă în unele cercetări cu trăsăturile caracterului.

E. Maftei, prin articolele publicate în Revista de pedagogie [1], aduce o contribuţie valoroasă tocmai prin aceea că încearcă să diferenţieze tipul, dar în acelaşi timp, să privească într-o unitate indisolubilă tipul de activitate nervoasă superioară şi temperamentul, temperamentul şi caracterul, subliniind ideea unor relaţii complexe şi nuanţate existente între aceste fenomene şi aspecte fiziologice şi psihologice. Autoarea susţine cu multă convingere interpretarea psihologică a problemei. Nu acelaş lucru se poate spune despre articolul publicat de prof. univ. B. Zörgö în Revista de pedagogie nr. 5 din 1956, care în afară de unele comentarii cu caracter divergent şi uneori insinuant nu conţine idei creatoare. Autorul se mulţumeşte să parafrazeze unele citate din I. P. Pavlov, evitînd clarificarea şi aprecierea obiectivă a problemelor spinoase ridicate în discuţie. Aprecierile cu privire la contribuţia prof. B. Zörgö s-au concretizat în articolul scris de E. Maftei care demonstrează în mod convingător inconsecvenţa afirmaţiilor făcute de autor, încît nu-i cazul să mai insistăm în acest sens.

Accentuăm doar faptul că prof. B. Zörgö vorbeşte despre o anumită poziţie paralelistă susţinută de E. Maftei în explicarea raportului dintre tipul de activitate nervoasă superioară şi temperament, folosind citate trunchiate şi interpretîndu-le arbitrar sau chiar neştiinţific. Din contextul articolelor este evident faptul că nu poate fi vorba despre o astfel de poziţie paralelistă, autoarea desfăşurîndu-şi reflecţiile în sensul consecvent al unei interpretări monist-materialiste.

Prof. B. Zörgö prin problemele ridicate în discuţie manifestă un dogmatism inconsecvent. Aceasta desigur, din teama de a nu ieşi din linia fiziologismului care a dominat inevitabil dar, nejustificat într-o anumită etapă a cercetărilor psihologice. Cu toate acestea, menţionăm faptul că autorul atunci cînd încearcă să explice prin propriile sale argumente problema raportului dintre tip şi temperament adoptă fără să vrea o atitudine inconsecventă adică „paralelistă" deşi, teoretic nu se declară de acord cu ea.

Pentru ca afirmaţiile noastre să se sprijine pe un temei concret ne vom permite să cităm însăşi cuvintele autorului în problema raportului dintre temperament şi tip: „Dacă ne gîndim la particularităţile proceselor care se petrec în substanţa nervoasă, sub acţiunea excitantelor trebuie să vorbim despre particularităţile tipice ale activităţii nervoase iar dacă ne referim la activitatea realizată prin intermediul acestei activităţi nervoase — conduită, procese psihice — faţă de excitanţi, împrejurări, situaţiei etc., atunci, de obicei, vom întrebuinţa cuvîntul „temperament". [2]

Cum să interpretăm noi această atitudine a autorului avînd în vedere şi faptul că cu cîteva rînduri mai sus autorul susţine: „Putem afirma deci, că din punct de vedere al determinării sociale precum şi din punct de vedere al aspectului material şi cel ideal, nu găsim nici o diferenţă între tipurile de activitate nervoasă superioară şi temperament". [3]

Deci, în primul citat avem prilejul să constatăm că autorul diferenţiază tipul de temperament, iar acum vedem că tot autorul le identifică în mod categoric. Nu este oare această interpretare dogmatică, inconsecventă? Nu găsim oare legitimă

[1] Vezi Revista de pedagogie nr. 2 şi 3, 1955 şi nr. 6 din 1956.
[2] Revista de pedagogie nr. 5, 1956, pag. 73.
[3] Idem.

întrebarea dacă prof. B. Zörgö diferențiază fiziologia activității nervoase superioare de psihologie sau le contopește? Și după cum se pare, prof. B. Zörgö rămîne pînă la urmă și chiar fără să vrea în domeniul psihologiei.

În continuare, vom prezenta cîteva aspecte din cercetările noastre.

Noi am inițiat o serie de cercetări asupra unui număr de 60 de delincvenți minori, ocupîndu-ne și de problema temperamentului.

Metodica cercetării: Menționăm că în cadrul cercetărilor noastre am folosit un complex de metode: observația, cercetarea dosarelor și în special, studiul conduitei copiilor, ancheta, anamneza. De asemenea, am folosit și metoda experimentală de laborator — la masa de comandă Ivanov-Smolenski.

Am încercat să determinăm echilibrul și mobilitatea proceselor nervoase prin formarea și schimbarea a două stereotipe dinamice. Primul complex a fost constituit din mai mulți excitanți, avînd ca excitant pozitiv becul roșu, iar ca excitanți inhibitori becul galben, alb și un ciocan electric. Al doilea complex de excitanți avea ca excitant pozitiv becul galben iar pe toți ceilalți excitanți inhibitori.

Fixarea primului stereotip precum și a celui de al doilea se face în mod succesiv, din prima ședință, în urma unui instructaj verbal prealabil formării fiecărui stereotip. La vederea excitanților pozitivi (becul roșu din primul stereotip și becul galben din al doilea stereotip) subiectul apăsa pe o cheie morse și astfel viteza reacției era înregistrată de un cronoscop electric. Erau, de asemenea, înregistrate și greșelile pe care copiii le făceau în legătură cu excitanții inhibitivi și pozitivi.

Concomitent cu formarea acestor două stereotipe reacțiile neuro-vegetative ale respirației se înregistrau pe chimograf cu ajutorul unui aparat confecționat special. Aparatul se așeza pe diafragma subiectului. Aceste reacții neuro-vegetative ale respirației erau înregistrate nu numai în timpul formării și schimbării stereotipelor, ci și în alte probe adică, atunci cînd se desfășurau anumite discuții cu subiectul sau cînd acesta era pus în situația să povestească anumite fapte și întîmplări din viața și manifestările lui infracționale.

O altă problemă cercetată de noi și care ne furnizează date concludente în privința determinării tipului se referă la studiul sugestibilității copiilor, sugestibilitate manifestată în procesul de percepere la distanță a anumitor obiecte. Noi am desfășurat aceste cercetări împreună cu un colectiv.

Problema formării și schimbării stereotipelor dinamice la masa de comandă Ivanov-Smolenski a fost cercetată de N. Stănescu, problema reacțiilor neuro-vegetative ale respirației de Stere Bara, iar problema sugestibilității în percepția la distanță a obiectelor de A. Bîrcă.

În afară de aceste probleme, am studiat cu ajutorul unui tachistoscop, prin ferăstruica căruia erau prezentate diverse figuri ilustrate, interacțiunea celor două sisteme de semnalizare, unele aspecte ale gîndirii și limbajului, precum și latura afectivă a minorului, insistînd, în deosebi, asupra dinamicii acestor procese.

La vederea figurii ilustrate prezentate la tachistoscop în urma instructajului făcut, subiectul era invitat să formuleze în cuvinte, propoziții sau fraze, primele gînduri care apar la perceperea figurii respective. Figurile utilizate la tachistoscop au fost decupate dintr-un abecedar și ele reprezentau diverse obiecte sau ființe apropiate de înțelegerea și experiența de viață a delincvenților minori.

După prezentarea tuturor figurilor, subiectul era supus la o probă de verificare a memoriei și invitat să reproducă denumirea ilustrațiilor reținute și de asemenea cuvintele, gîndurile, ideile care i-au apărut la vederea lor. În anumite variante experimentale însă, se atrăgea de la început atenția delincvenților că trebuie să memoreze figurile percepute și ideile declanșate prin perceperea lor. Alte experimente s-au desfășurat însă fără a fi însoțite de instrucțiuni verbale prealabile.

Acestea sînt variantele metodice pe care le-am folosit în cercetările noastre și am constatat că prin aplicarea lor se pot obține date interesante cu privire la determinarea temperamentului.

Determinarea tipului trebuie să se facă însă și în funcție de particularitățile de vîrstă. Nu putem diagnostica un subiect o dată pentru totdeauna, aplicînd aceleași procedee pentru toate vîrstele, deoarece atît temperamentul, cît și caracterul sînt modificabile și în funcție de vîrstă.

Studiul, din punct de vedere temperamental al particularităților de vîrstă, ne dă posibilitatea să înțelegem clar că temperamentele sînt condiționate atît de factori

creditari (biologici), cît şi de factori sociali, referindu-ne, în primul rînd la întregul complex de influenţe instructiv-educative. Acest mod de a pune problema lămureşte nu numai aportul educaţiei şi instrucţiei în dezvoltarea celor două procese nervoase, excitaţia şi inhibiţia, ci şi performanţele posibile ale acestor procese pe linia proprietăţilor lor ca: intensitatea, echilibrul şi mobilitatea — ceea ce confirmă puterea uriaşă a educaţiei şi instrucţiei, a influenţelor mediului social în formarea temperamentului.

Pînă în prezent, nu-i suficient de lămurită problema tipului melancolic. E greu dar, totuşi trebuie să se precizeze cu mai multă rigurozitate ştiinţifică sensul spre care se dezvoltă cu precădere acest tip. Din acest punct de vedere părerile emise au fost destul de diferite. Unii cercetători susţin, spre exemplu, că acest tip evoluează către patologie, furnizînd clientela clinicilor neuropsihiatrice sau pe linia celor „oropsiţi de soartă", retraşi din tumultul vieţii sociale sau că se dezvoltă pe linia fortificării, înclinînd către tipurile puternice. Sensul acestor afirmaţii îl desleagă însăşi viaţa de toate zilele.

Noi înclinăm să credem că tipul melancolic într-un procent foarte mic şi numai în împrejurări deosebit de grele evoluează spre domeniu neuropsihiatric, rămîne neputincios, neadaptat la societate. În marea majoritate a cazurilor şi în proporţii considerabile tipul melancolic se dezvoltă sub influenţa condiţiilor optime de mediu spre tipul puternic. Din acest punct de vedere, credem că-i îndreptăţită critica care i se aduce conf. P. Popescu-Neveanu de către E. Maftei.[1]

Punctul acesta de vedere este confirmat, dealtfel, şi prin cercetările experimentale întreprinse de B. M. Teplov[2] şi colaboratorii săi care dovedesc netemeinicia afirmaţiilor cu privire la subaprecierea temperamentului melancolic. B. M. Teplov susţine că acest tip are într-adevăr o capacitate mai redusă de muncă dar este deosebit de pozitiv din punct de vedere social, fiind dotat cu o mare reactivitate şi sensibilitate. De asemenea, subliniem faptul că nu-i uşor să caracterizăm just apartenenţa tipologică a copiilor. Intervine fenomenul „mascării" care face ca un tip socotit după o serie de simptome ca fiind slab, să fie în realitate, un tip puternic şi invers.

Vom ilustra cele afirmate relatînd următorul caz.

Un delincvent minor, în vîrstă de 13 ani, s-a născut şi a crescut la sat. Tatăl acestuia a fost alcoolic şi a murit cînd copilul avea 6—7 ani; mama copilului este casnică şi are o situaţie materială grea. Copilul, fiind lipsit de îngrijirea familială necesară, *începe să vagabondeze, părăsind domiciliul familial. Pretîndu-se la diferite* furturi mărunte a fost introdus în colonie.

După primul diagnostic, avînd în vedere o anumită etapă a dezvoltării lui şi un anumit complex de reacţii emotive, motrice etc., am considerat că este un tip melancolic. La învăţătură avea greutăţi, fapt pentru care nu a terminat decît 2 clase elementare. Familia cu cerinţele şi lipsurile ei fiindu-i insuportabilă, a apucat calea vagabondajului, începînd să se întreţină prin mijloace antisociale.

La 13 ani, după un anumit timp de viaţă în colonie, manifestările acestui copil se decsebesc de cele de pînă atunci. E vorba de un elev bun la învăţătură, cu o apreciabilă putere de muncă atît fizică cît şi intelectuală, cu un activ infracţional bogat, avînd furt specializat (furt de buzunare), un debit verbal considerabil, o dîrzenie remarcabilă în impunerea punctului său de vedere precum şi posibilitatea trecerii cu uşurinţă de la o activitate la alta.

Tot acest complex de trăsături lasă impresia că avem în faţă un tip rezistent de sistem nervos, un temperament deosebit de cel manifestat în perioada precedentă vieţii sale în colonie. E greu de spus dacă în realitate, e vorba doar numai de o „mascare" a tipului slab sau de o schimbare, o modificare a tipului său de sistem nervos, sub influenţa noilor condiţii şi influenţa pe care colonia le-a exercitat asupra copilului. Înclinăm să credem că e vorba nu de o simplă mascare, ci de o schimbare a tipului.

Concluziile acestui caz nu sînt, desigur, definitive, ele fiind înfăţişate pentru a contura oarecum ideea expusă cu privire la posibilitatea fortificării tipului slab. Copilul se află şi mai departe în cercetările noastre.

---

[1]) Vezi Revista de pedagogie nr. 4, 1956. „Revista de psihologie" nr. 1—2, 1955 pag. 88.
[2]) Vezi Voprosi psihologhii nr. 6 din 1955 şi nr. 4 din 1956.

În această ordine de idei ne apare și problema „mascării" tipului, problemă care necesită din partea educatorului sau a cercetătorului multă atenție și studiu în cadrul unui complex de situații cît mai variate și pe o perioadă cît mai mare de timp, pentru a putea depista adevăratul tip.

„Mascarea" la delincvenții minori ne-a apărut ca o problemă prin ea însăși foarte interesantă, iar din punct de vedere a diagnosticării tipului temperamental, ca fiind foarte complexă. În mediu infracțional acești copii și-au format stereotipii dinamice pe diverse planuri. Pentru a elucida aceste probleme legate de tip trebuie să ne oprim, fie și numai în treacăt, asupra cîtorva categorii infracționale stabilite la 60 de minori ce constituiau efectivul unei colonii de recidiviști. O parte din acești copii aveau la activul lor infracțional numai vagabondajul pur. E vorba de un procent de 5%. A doua categorie pe lîngă vagabondaj pur mai practica și furtul ordinar. E vorba aici de furt de alimente și alte obiecte de mică valoare deoarece părăsind domiciliul familial acești copii erau nevoiți să-și procure cele necesare hranei. A treia categorie o constituie cei cu furt specializat: furtul de buzunare și spargeri. În cadrul categoriei celor cu furt specializat nu am găsit nici un minor care să aparțină tipului slab. Cînd vorbim de subiecții cu furt specializat avem în vedere elementele cu cel puțin 7—8 cazuri de furturi sau spargeri (depistate din dosare, prin metoda anchetei, din mărturiile lor sau ale prietenilor cu care au constituit banda furtului respectiv).

Pentru buna reușită a unui furt de buzunar se cer anumite calități temperamentale. Pe lîngă așa numita iuțeală de mînă (care nu este numai rezultatul unei abilități, a unei deprinderi motrice cîștigate în cursul dezvoltării antogenetice, ci este în același timp exprimarea psihologică a mobilității celor două procese nervoase), furtul de buzunar implică rezistență și echilibrul proceselor nervoase. Echilibrul este exprimat printr-o puternică posibilitate de frînare, de autostăpînire în momentele conflictuale cînd minorul trebuie să hotărască momentul propice pentru scoaterea portmoneului. Acest moment este chinuitor în privința stăpînirii de sine, de aceea, un coleric deși va putea urmări pe cineva o jumătate de zi (dacă situația i-o cere) pentru a-și însuși obiectul vizat, totuși nu va putea avea frîna necesară în cel mai prielnic moment de atac.

În acest fel, pe fondul fiziologic se dezvoltă trăsăturile temperamentale specifice infractorului respectiv — trăsături care dau coloratura afectivă și dinamică a caracterului.

Astfel, curajul, inițiativa infractorilor sînt trăsături de caracter, care se exprimă într-o anumită formă dinamică. În funcție de apartenența tipologică performanțele dinamice ce se pot realiza la diferiți oameni sînt, desigur, diferite. Tipurile slabe precum și tipurile puternice neechilibrate pe anumite linii (fie de forță, de echilibru) nu pot realiza cu ușurință aceste înalte performanțe dinamice necesare efectuării actului infracțional și de aceea, ele rămîn la primul insucces în categoria a doua, furt ordinar.

Desigur, toate aceste probleme pe care noi le-am ridicat sînt de domeniul unor aprecieri preliminarii care se cer ulterior adîncite și precizate printr-un material faptic mai bogat și mai profund interpretat. Intenția noastră a fost însă ca, deocamdată, să ridicăm în discuție aceste aspecte ale problemei temperamentului care, dealtfel, au mai fost ridicate și în discuțiile de pînă acum, dar interpretate în chip diferit de diferiții participanți la discuții.

Am încerca, firește, un sentiment de satisfacție dacă participanții de pînă acum la discuții vor avea prin cele cîteva sugestii oferite de noi, fie un nou prilej de a-și confirma punctul lor de vedere și — unde este cazul — fie un prilej de revizuire și restructurare critică, obiectivă, a poziției nejuste pe care au susținut-o.

CÎTEVA CONCLUZII PRELIMINARE IN PROBLEMA TEMPERAMENTELOR

ELENA MAFTEI
Cercetător ştiinţific principal
Institutul de ştiinţe pedagogice

Dezbaterile desfăşurate în paginile „Revistei de pedagogie", cu privire la problema tipurilor de activitate nervoasă superioară, — dezbateri care au reţinut atenţia şi bunăvoinţa cititorilor timp de doi ani, se apropie de un firesc sfîrşit şi de rezultate cu o valabilitate desigur relativă, relativ fiind însuşi sfîrşitul preocupărilor de cunoaştere a acestui domeniu.

E destul de anevoioasă răspunderea şi, în afară de aceasta, nu avem nici competinţa să ne pronunţăm asupra gradului de utilitate şi rodului acestor dezbateri. Subliniem doar ca pe o impresie a noastră că nu totdeauna cursul acestor discuţii a evoluat în sensul obiectivelor ştiinţifice pe care le-au propus iniţial diferiţii participanţi la discuţii. Sub acest aspect pot fi remarcate multe deficienţe, ceea ce înseamnă că nu ne-am însuşit încă deprinderea de a discuta în mod fructuos, de a confrunta punctele noastre de vedere, păstrînd o înaltă ţinută ştiinţifică, favorabilă şi necesară stabilirii adevărului obiectiv. Propunîndu-şi să lămurească într-un mod ştiinţific problema tipurilor de activitate nervoasă superioară, unii autori, deşi bine intenţionaţi — probabil dintr-o falsă înţelegere a autorităţii şi prestigiului ştiinţific —, s-au arătat refractari chiar şi în raport cu cele mai constructive şi mai întemeiate observaţii. Preferînd să-şi menţină punctul de vedere preconizat, chiar şi sub aspectele în care el contravine unor adevăruri elementare, „îndeobşte cunoscute şi recunoscute", unii autori au recurs la măsuri de precauţie incompatibile cu stilul adecvat cercetărilor ştiinţifice, ajungînd uneori pînă la limita unor inadvertenţe de conţinut, a unor interpretări confuze, inconsecvente şi contradictorii. Dar, în această privinţă, vom mai creşte şi noi şi ne va învăţa şi viaţa cea nouă.

Din dorinţa de a găsi o soluţie justă şi de a contribui, fie şi numai cu o fărîmă infimă de gînd la înţelegerea ştiinţifică a problemei temperamentelor — problemă atît de complexă şi la care de-a lungul istoriei s-a răspuns într-un spirit atît de controversat — am cercetat cîţiva ani această problemă, iar rezultatele obţinute au fost fragmentar înfăţişate în cadrul discuţiilor organizate de „Revista de pedagogie" [1].

Punctul nostru de vedere ţine desigur de domeniul adevărurilor relative şi dacă este totuşi adevărat, fie şi numai în accepţie relativă, nădăjduim să nu rămînă fără răsunet şi ineficace pentru activitatea de cunoaştere, de instruire şi educare a tinerei noastre generaţii, a omului nou. Se înţelege că nu sîntem în căutare de adepţi care să ne accepte punctul nostru de vedere fără discernămînt critic sau împotriva convingerilor lor. Am încerca însă un adînc şi firesc sentiment de satisfacţie dacă punctul nostru de vedere ar convinge sau s-ar discredita prin el însuşi, prin valoarea sa intrinsecă, fără ca această impresie de reflectare şi reflecţie să fie influenţată de caracterul — ce-i drept nereprezentativ şi destul de timid — al autorităţii noastre ştiinţifice. De asemenea, am dori să convingem pe cititori de faptul că apărăm punctul nostru de vedere nu atît din dorinţa de a-l impune, de a-i deschide drum către viaţa ştiinţifică şi activitatea practică a oamenilor, cît, mai ales, pentru a-l feri de unele denaturări care, mărturisim, că nu ne-au oferit şi că nici nu ne produc vreo plăcere, chiar dacă punctul nostru de vedere nu e încă în măsură să satisfacă raţiunea, afectivitatea, voinţa ori interesul tuturor.

---

[1]) Vezi Revista de pedagogie nr. 2 şi 3/1955 şi nr. 6/1956.

Desigur, se pot face multe şi diferite aprecieri cu privire la modul cum s-au desfăşurat în ansamblu şi în amănunt discuţiile cu privire la problema tipurilor de activitate nervoasă superioară. În primul rînd, se poate constata că ele au trezit un interes viu şi persistent mai ales în rîndurile acelor specialişti care caută încă un răspuns sau doresc numai să-şi verifice punctul lor de vedere în tratarea problemei tipurilor de activitate nervoasă superioară. E regretabil, însă, că ecoul acestor dezbateri s-a consumat, mai mult decît a fost necesar, în comentarii şi aprecieri cu caracter incidental, lăturalnic sistemului oficial al discuţiilor organizate de „Revista de pedagogie", care a aşteptat cît mai mulţi colaboratori, cît mai multe idei şi chiar şi impresii care să ajute la lămurirea acestei probleme. Nădăjduim însă că cel puţin acele aprecieri şi comentarii care suportă exigenţele presei, se vor concretiza în viitor pe această cale mai eficientă, pentru ca ele să devină accesibile cunoaşterii tuturor cititorilor. Din acest punct de vedere, noi am dovedit un „zel" uneori plin de cruzime şi intoleranţă, alteori lipsit de tact şi de suplete, formulînd scris nedumeririle noastre, aprecierile şi rezervele pe care le-am făcut faţă de punctul de vedere preconizat de toţi ceilalţi participanţi la discuţii, supunîndu-l unui intransigent examen critic. Am făcut însă aceasta cu preocuparea sinceră şi grija permanentă de a rămîne obiectivi şi de a nu denatura conţinutul, sensul ideilor exprimate de autori.

Desigur, s-ar mai putea adăuga şi alte observaţii de principiu cu privire la intervenţia ştiinţifică a unor participanţi la discuţii. Ne-am propus însă ca în aceste cîteva rînduri să ne adresăm nu atît autorilor — deoarece nu vrem să frînăm activitatea lor creatoare şi vie printr-un exces de aprecieri care ar risca să rămînă neînţelese, sub aspectul de bună intenţionalitate — cît mai ales cititorilor noştri care sînt în acelaşi timp şi cei mai competenţi „judecători". Încrezători în perspicacitatea, intransigenţa şi obiectivitatea cititorilor noştri le rezervăm dreptul şi le incumbă datoria firească de a aprecia oportunitatea tratării acestei probleme, valoarea ştiinţifică a soluţionării ei de către autori sub diferitele aspecte: teoretic, practic, metodologic, de conţinut, formă etc.

*

Întrucît orice activitate impune efectuarea unui bilanţ, am considerat oportună încercarea de a formula cîteva concluzii cu caracter general şi provizoriu pe marginea articolelor publicate de noi în cadrul acestor discuţii.

1. Studierea problemei temperamentului ne-a fost impusă mai ales de constatarea că lipseşte din literatura noastră psihologico-pedagogică o teorie asupra temperamentelor, care să reflecte în mod ştiinţific şi unanim recunoscut această însuşire complexă şi esenţială a individualităţii umane. Înţelegerea justă şi cît mai adîncă a problemei temperamentului, cunoaşterea aspectelor concrete sub care se manifestă această însuşire psihică a persoanei vin în sprijinul activităţii practice în general, şi a activităţii cadrelor noastre didactice în sensul caracterizării şi influenţării elevilor pe planul aplicării conştiente a metodelor apropierii lor individuale, în funcţie de complexul particularităţilor temperamentale.

2. Datorită extensiunii şi complexităţii ei, problema temperamentului nu poate fi cuprinsă şi epuizată în limitele unei singure discipline ştiinţifice, ci constituie — sub diferitele ei aspecte — obiectivul de investigaţie al diferitelor ştiinţe (fiziologia, psihologia, pedagogia, filozofia), putînd fi rezolvată pe deplin numai prin efortul comun al mai multor specialişti în aceste domenii şi prin colaborarea lor strînsă şi de durată. Concepţia materialist-ştiinţifică de interpretare şi metoda dialectică de cercetare a fenomenelor psihice, după cum şi învăţătura pavlovistă despre tipurile de activitate nervoasă superioară constituie baza metodologică de rezolvare a problemei temperamentului.

3. Spre deosebire de psihologia burgheză, care a creat o întreagă „colecţie" de teorii neştiinţifice, idealiste, asupra temperamentului, psihologia materialistă sovietică, care constituie în special izvorul informaţiilor noastre, a realizat un pas important în sensul rezolvării juste a problemei temperamentelor, deşi se poate constata că nici în rîndurile psihologilor sovietici nu s-a ajuns încă la un punct de vedere unitar şi unanim acceptat.

4. În problema relaţiei dintre temperament şi tipul de activitate nervoasă superioară — deşi această problemă n-a constituit obiectul atenţiei şi al unor preocupări sistematice — s-au manifestat în cadrul unor interpretări tangenţiale divergenţe serioase,

unii autori (îndeosebi fiziologi) înclinînd către identificarea temperamentului cu tipul de activitate nervoasă superioară, alții (și extrem de puțini) către diferențierea pînă la paralelism a temperamentului de tip; iar mulți (de obicei psihologii consecvenți) consideră tipul de activitate nervoasă superioară baza fiziologică a temperamentului, subliniind astfel ideea unității dialectice și a deosebirilor calitative dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară.

5. Stabilirea de către școala pavlovistă a diferitelor tipuri de activitate nervoasă superioară a însemnat — așa cum remarcă însuși I. P. Pavlov — o adevărată cotitură în problema tratării științifice a temperamentelor, deoarece se atribuie o importanță deosebită proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase: intensitatea, mobilitatea, echilibrul.

6. A studia tipurile de activitate nervoasă superioară în sens *strict fiziologic* înseamnă de fapt a cerceta aspectul neurodinamic al sistemului nervos, adică proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase, ceea ce este greu de realizat. A cerceta temperamentele înseamnă a studia formele dinamice de manifestare a proprietăților fundamentale nervoase în activitatea psihică și în conduita umană, ceea ce este mai ușor accesibil cercetătorului; pentru aceasta, calea psihologică menționată este utilizată chiar și pentru determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară, deși ar fi greșit să substituim în întregime caracterizarea și determinarea tipurilor, caracterizării și determinării temperamentelor. Stabilirea unui raport de interdependență între temperament și tipurile de activitate nervoasă superioară a stimulat studiul amănunțit al particularităților dinamice ale conduitei și activității psihice, contribuind totodată la îmbunătățirea și lărgirea considerabilă a mijloacelor de determinare a tipurilor.

7. În fiziologia pavlovistă se face deosebire între tipul înnăscut, natural, de sistem nervos (genotipul) [1] și tipul de activitate nervoasă superioară (fenotipul), care reprezintă de fapt un aliaj al trăsăturilor tipologice înnăscute cu cele dobîndite, un rezultat al transformării proprietăților nervoase ereditare, — transformare ce se produce în dezvoltarea concretă a organismului sub influențele exercitate de mediul înconjurător. Tipul de sistem nervos fiind greu de studiat, în realitate noi cercetăm fenotipul. Aceasta nu înseamnă însă că negăm existența genotipului și a posibilităților de a-l cunoaște. O asemenea interpretare ar duce la concluzia falsă a înlăturării eredității, a premiselor de dezvoltare a tipului de activitate nervoasă superioară.

8. Tipul de sistem nervos este supus unui proces continuu de schimbare și transformare în general lentă, iar uneori bruscă. După indicațiile școlii pavloviste, formarea ontogenetică a tipurilor de activitate nervoasă superioară depinde nu numai de influențele mediului înconjurător și de educație, dar și de caracterul bolilor, infecțiilor, intoxicațiilor, traumelor și zguduirilor puternice suferite, în general, de toate „întîmplările nefericite ale vieții". Formarea trăsăturilor pozitive și negative de tip ca și rezistența lor, sînt condiționate nu numai de predispozițiile înnăscute, dar și de cursul dezvoltării organismului, de mediul extern și intern al acestuia. Îmbunătățirea proprietăților fundamentale nervoase poate fi realizată practic pe calea unui antrenament treptat, dozat cu prudență de la caz la caz.

9. Tipurile de sistem nervos caracterizate prin cele trei proprietăți fundamentale (intensitatea, mobilitatea și echilibrul) sînt generale, comune omului și animalului, dar firește cu rezerva că nu pot fi ignorate esența socială a omului, caracterul conștient al activității sale. Tipologia activității nervoase a omului, stabilită pe baza unor principii comune omului și animalului, a fost elaborată în strînsă legătură cu particularitățile interacțiunii celor două sisteme de semnalizare, ceea ce a dus la necesitatea stabilirii unor tipuri specific umane în afara celor generale. Deși stabilite după criterii deosebite, există o strînsă dependență între tipurile generale și

---

[1] Deoarece acest mod de a pune problema a produs unele nelămuriri, mai ales în rîndurile colectivului de cercetători din Cluj, care studiază problema tipurilor de activitate nervoasă superioară, revenim cu unele precizări. Vom reda înșeși cuvintele lui I. P. Pavlov: „Cînd vorbim despre tipurile de sistem nervos, atunci ne referim la ceva cu care animalul se naște, la ceea ce există în organismul său, la ceea ce este dat o dată cu venirea acestuia pe lume". (*Reuniunile pavloviste de miercurea, vol. II, pag. 28*) Nu mai insistăm asupra modului cum definește I. P. Pavlov tipul de activitate nervoasă superioară, acest aspect al problemei fiind arhicunoscut. E drept însă că deși necorect, în limbajul scris și cu atît mai mult în vorbirea curentă se utilizează în aceeași accepție aceste noțiuni: „tip de sistem nervos" și „tip de activitate nervoasă superioară", deprindere greu de dezrădăcinat, deși nejust fixată.

cele specific umane de activitate nervoasă superioară. Această legătură se cere încă lămurită adînc şi pe bază de fapte concrete.

10. Clasificarea tipurilor de activitate nervoasă superioară, stabilită de I. P. Pavlov, corespunde cu clasificarea temperamentelor umane, deoarece tipurile de activitate nervoasă superioară constituie baza fiziologică a temperamentelor. Intre temperamentul animal şi cel uman există o deosebire esenţială. Ea este determinată de diferenţa calitativă existentă între psihicul elementar, inconştient al animalului şi cel complex şi conştient propriu numai omului. Temperamentul fiind profilul dinamic general al întregii activităţi psihice şi conduitei umane, el exprimă tipul de activitate nervoasă superioară sub toate aspectele vieţii psihice: intelectual, afectiv (mai ales afectiv) şi voliţional. In toate manifestările sale, temperamentul este condiţionat de unitatea factorilor biologici şi sociali, aflaţi într-un raport de strînsă interdependenţă.

11. Înţelegerea relaţiei dintre temperament şi tipul de activitate nervoasă superioară nu este posibilă decît pe planul rezolvării generale a problemei extrem de complexe, referitoare la relaţia dintre fiziologic şi psihologic, dintre material şi ideal, în limitele unei opoziţii relative, dialectice. Atît tendinţele de identificare a temperamentului cu tipul, cît şi acele de rupere şi izolare a temperamentului de particularităţile tipologice ale proceselor nervoase, reprezintă, în aceeaşi măsură, moduri neştiinţifice de a rezolva problema. Asemenea interpretări duc inevitabil fie la materialism vulgar, fie la paralelism ori monism spiritualist, deci la idealism. Interpretarea monist-materialistă a relaţiei dintre temperament şi tip este unica rezolvare principial valabilă. Particularităţile dinamice ale activităţii psihice şi cele neurodinamice ale scoarţei şi subscoarţei cerebrale constituie cele două aspecte (fiziologic şi psihologic) ale unuia şi aceluiaşi fenomen — activitatea nervoasă superioară. Aceste aspecte sînt indisolubil legate între ele, dar nu sînt identice. Problema fiind însă extrem de complexă, rămîne deschisă, aşteaptă noi cercetări şi cercetători.

12. Temperamentul şi tipul de activitate nervoasă superioară a omului, aflîndu-se într-o unitate indisolubilă, schimbările tipului duc la schimbări ale temperamentului şi invers, deoarece condiţiile mediului şi ale educaţiei formează şi modifică conduita omului, acţionînd concomitent atît asupra psihicului, cît şi asupra sistemului său nervos. Temperamentul reprezintă o însuşire psihică dobîndită. Innăscute sînt doar numai acele proprietăţi fundamentale ale proceselor nervoase, care condiţionează (dar nu în chip fatal) formarea ulterioară a tipului şi implicit şi a temperamentului sub acţiunile exercitate de întregul complex al condiţiilor concrete de viaţă şi educaţie.

13. Rezolvînd în spirit monist-materialist problema relaţiei dintre temperament şi tipul de activitate nervoasă superioară, se impune o temeinică edificare şi o justă înţelegere a legăturii dintre tipul de activitate nervoasă superioară şi celelalte însuşiri psihice ale persoanei (caracter, capacităţi etc.) şi de asemenea dintre temperament şi aceste însuşiri psihice. Cei care găsesc soluţia rezolvării relaţiei dintre temperament şi tip în sensul identificării ori ruperii lor, nu simt nevoia să facă aceste diferenţieri sau să stabilească vreo corelaţie între toate aceste aspecte, deoarece ori le identifică pe toate, ori le izolează — rezolvare deopotrivă neştiinţifică şi într-un caz şi în celălalt.

14. Tipul de activitate nervoasă superioară exercită o influenţă considerabilă asupra aspectului dinamic de formare a trăsăturilor de caracter ale persoanei, dar nici într-un caz nu determină conţinutul concret, valoarea socială a caracterului. Caracterul, format din punct de vedere dinamic în dependenţă de tipul activităţii nervoase superioare, influenţează la rîndul său tipul, schimbîndu-l ori numai „mascîndu-l". Trăsăturile caracterului nu trebuie confundate cu cele ale tipului şi această diferenţiere obligatorie poate fi realizată nu numai teoretic, ci şi practic, cu condiţia să se cunoască suficient de adînc specificul fiecărui fenomen în parte.

15. Conduita umană este un proces complex şi unitar, constituit din două aspecte fundamentale: aspectul de conţinut şi cel de formă. Conţinutul general, esenţial şi relativ constant al conduitei este însuşi caracterul. Forma dinamică de exprimare a acestui conţinut, adică a caracterului, este temperamentul. Aceste laturi se găsesc într-o unitate dialectică — unitatea dintre forma dinamică generală şi conţinutul concret al conduitei umane. Această unitate a conduitei se formează în condiţiile unei interacţiuni complexe şi permanente dintre individ şi mediul social, fiind condiţionată sub aspectul biologic, în primul rînd, de proprietăţile fundamentale ale activităţii nervoase superioare.

16. Ritmul de dezvoltare al acestor aspecte ale conduitei (temperament și caracter) este inegal. Schimbarea trăsăturilor de caracter, ca și ale sistemelor de legături temporare care constituie baza lor fiziologică, se produce mai ușor și mai repede decît schimbarea temperamentului și a tipului de activitate nervoasă superioară cu care de altfel, temperamentul este legat mai direct decît caracterul. Conduita umană poate fi schimbată nu numai pe calea acțiunilor și influențelor educative externe, dar și prin autoeducație. Temperamentul nu numai exprimă, dar și influențează caracterul, deși influența pe care caracterul o exercită la rîndul său asupra temperamentului este mai intensă și mai adîncă. Temperamentul și caracterul nu pot fi studiate decît în această unitate în care se găsesc, avînd însă grija de a le diferenția și a determina specificul fiecărei însușiri.

17. Tipurile de activitate nervoasă superioară (generale și specific umane) dețin un rol important și în procesul de formare a capacităților, ele influențînd dinamica însușirii și modificării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor care intră în componența complexă a capacităților umane, constituind însuși nucleul acestora. Nu este însă indicat să se izoleze tipul din cadrul elementelor care compun „zestrea ereditară" a fiecărui om și să se transforme într-o bază autonomă și în măsură să epuizeze aspectul fiziologic al diferitelor capacități. Tipul de activitate nervoasă superioară (general și specific uman) nu este determinant în formarea capacităților, ci constituie doar unul din elementele care intră în baza fiziologică a acestora. Genul concret, conținutul, gradul de dezvoltare a capacităților individuale depind nu atît de factori biologici, cît mai ales de cei sociali, de condițiile instructiv-educative și de întregul curs al vieții individuale. Această problemă ar trebui reluată în studiu și aprofundată.

18. E nedreaptă și dăunătoare încercarea de a căuta cauza dezvoltării superioare ori nesatisfăcătoare a capacităților umane în general și a capacităților intelectuale în special, referindu-ne la apartenența tipologico-nervoasă și temperamentală a oamenilor. Temperamentul imprimă un colorit specific manifestării diferitelor capacități umane și, de asemenea, proceselor de creație individual-psihologică, dar nu determină ,conținutul concret și valoarea socială a acestora.

19. Manifestarea temperamentului (sub aspectul intelectual, afectiv și volițional) este condiționată nu numai de proprietățile fundamentale ale activității nervoase superioare, nu numai de situațiile concrete și specificul acțiunilor exercitate de acestea în fiecare caz particular, ci și de acele *relații* conștiente, formate între individul respectiv și acțiunile permanente ale mediului, adică de sentimentele, interesele, înclinațiile, idealurile, convingerile, caracterul său etc. Cunoașterea acestor relații sociale complexe, formate în procesul interacțiunii dintre individ și mediu, prezintă o deosebită importanță pentru determinarea temperamentului și chiar a tipului de activitate nervoasă superioară.

20. Problema stabilirii criteriilor de determinare și a căilor metodologice de cercetare a temperamentului prezintă importanță teoretică și mai ales practică, fapt pentru care i-am și acordat o atenție specială. Criteriile pe care le-am stabilit pentru determinarea temperamentului (implicit și a tipului de activitate nervoasă superioară) au desigur o valoare relativă și un caracter selectiv. Aceste criterii vizează pe de o parte determinarea mai mult sau mai puțin directă a tipului de activitate nervoasă superioară, iar pe de altă parte, ele indică aspectele generale sub care tipul se manifestă în activitatea psihică și conduita elevilor. Se știe că proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase se exprimă în activitatea psihică și conduita elevilor, obiectivîndu-se prin temperamentul acestora. Deci, nici nu poate fi vorba de stabilirea unui sistem paralelist de criterii pentru determinarea tipului de activitate nervoasă superioară și a temperamentului.

21. Metodele de investigație științifică trebuie să fie adecvate și stabilite în raport cu natura și specificul fenomenului de studiat. După cum nu se poate vorbi despre o prăpastie între fiziologic și psihologic, între temperament și tipul de activitate nervoasă superioară, tot așa nu se poate vorbi despre lipsa oricărei contingențe între metodologia fiziologică și cea psihologică, deoarece ele se completează reciproc, păstrînd desigur specificul respectiv. În domeniul determinării temperamentului și a tipului de activitate nervoasă superioară trebuie folosită nu o singură metodă, ci un complex de metode experimentale și neexperimentale. Pentru determinarea temperamentului elevilor se recomandă utilizarea acelor metode și procedee, care pot fi folosite cu ușurință de orice cadru didactic la locul său de muncă. Aceste metode sînt:

observaţia, discuţia, experimentul natural, metoda documentaţiei şi caracterizării activităţii psihice şi conduitei elevilor, după cum şi analiza sistematică a rezultatelor obţinute de elevi în cadrul activităţii lor concrete. Aceste metode raţional folosite permit stabilirea genezei particularităţilor temperamentale ale elevilor, cunoaşterea aspectelor fireşti sub care ele se manifestă în cadrul activităţii şi vieţii şcolare.

22. Cunoaşterea profundă a fiecărui elev în parte este de un real folos pentru practica instructiv-educativă, deoarece indică profesorului sau învăţătorului calea folosirii metodelor şi procedeelor adecvate în raport cu specificul individual al elevilor, posibilitatea influenţării, formării şi transformării lor. Problemele relative la educabilitatea temperamentelor, la folosirea metodelor apropierii individuale faţă de elevii cu tipuri diferite de temperament, la condiţiile de schimbare şi transformare a temperamentelor sînt insuficient cercetate şi de aceea ele constituie noi sarcini care aşteaptă, pentru a fi rezolvate, *cuvîntul competent al pedagogilor*.

*

Aşa cum am mai spus de altfel, aceste cîteva concluzii cu privire la problema temperamentului au doar un caracter provizoriu, ele necesitînd încă cercetări ulterioare şi o cît mai bogată fundamentare faptică. În urma unei priviri de ansamblu asupra acestor concluzii se poate totuşi constata că noi militäm pentru o interpretare psihologică a problemei temperamentului şi, în general, pentru o concepţie psihologică în psihologie. Punctul nostru de vedere asupra temperamentului, deşi clădit pe realizările filozofiei materialist-dialectice şi ale fiziologiei activităţii nervoase superioare, n-are nimic contingent cu tendinţele radicale de sociologizare ori fiziologizare a psihologiei, de dizolvare a acesteia în alte domenii ştiinţifice. Cu împrumuturi numai nu se poate face ştiinţă. Cel puţin n-a fost aceasta intenţia noastră.

Sîntem conştienţi de faptul că cele cîteva date prezentate pînă acum cititorilor în cadrul acestor discuţii, suferă încă de multe şi serioase deficienţe şi recunoaştem aceasta cu toată sinceritatea. Nu se poate spune însă că nu ne-am străduit să conturăm oricît de vag liniile generale de soluţionare şi de perspectivă a rezolvării acestor probleme, încercînd să sugerăm cititorului (dacă nu-l vom putea chiar convinge) complexitatea inerentă acestui domeniu, dificultăţile de lămurire a acestei vaste problematici şi, mai ales, necesitatea pătrunderii şi luminării ei cît mai adînci. Ceea ce ni se pare, de asemenea, că am înţeles şi de aceea am dori din toată inima să facem şi pe alţii să înţeleagă, este că nu totdeauna soluţia cea mai comodă, mai amorfă, mai puţin diferenţiată este şi cea mai ştiinţifică şi de acceptat. Se prea poate ca discuţiile noastre să nu fi satisfăcut pe deplin aşteptările şi exigenţa critică mereu sporită a cititorilor. Nu s-ar putea spune însă că aceste discuţii nu şi-au justificat, măcar în parte, scopul pentru care au fost organizate de „Revista de pedagogie". Chiar dacă nu s-au putut lămuri suficient de competent şi la cel mai înalt nivel ştiinţific toate problemele ridicate în discuţie, chiar dacă unele din ele, care păreau pînă acum limpezi, s-au complicat, devenind greu accesibile înţelegerii, chiar dacă cititorii nu şi-au satisfăcut pe deplin interesul de cunoaştere, totuşi ar fi nedrept să contestăm utilitatea acestor discuţii. Aceasta, măcar pentru simplul fapt că ele ne-au dat prilejul să ne lămurim mai bine, în primul rînd, pe noi înşine (ne referim la participanţii la discuţii), ajutîndu-ne să apreciem mai just realizările şi lipsurile noastre în tratarea problemei, să înţelegem totodată şi ce ne-a rămas de realizat în viitor. Pentru aceasta noi mulţumimm tuturor participanţilor la aceste discuţii (mai ales celor care ne-au onorat prin critici sensibile) şi redacţiei „Revistei de pedagogie", care a organizat aceste discuţii, asigurînd fiecăruia dintre noi libertatea de opinie şi concepţie, stimulînd această confruntare principială de idei şi interpretări a problemei, care a format obiectul discuţiilor. Menţionăm, de asemenea, că cele cîteva date prezentate în legătură cu problema temperamentului reprezintă fragmente din lucrarea noastră de disertaţie elaborată sub îndrumarea Catedrei de psihologie a Institutului pedagogic „V. I. Lenin" din Moscova. Folosim acest prilej pentru a exprima sentimentele noastre de adîncă recunoştinţă colectivului de catedră la care ne-am început ucenicia. Un sprijin şi o considerabilă încurajare am primit îndeosebi din partea conducătorului ştiinţific S. F. Kozlov şi a cunoscutului psiholog K. N. Kornilov.

Desigur, că din această confruntare de opinii fiecare participant a ieşit — aşa cum era şi firesc şi aşa cum a şi dorit fiecare dintre noi, — mai întărit, mai încrezător în ceea ce a făcut şi mai ales în ceea ce a mai rămas de făcut.

Dispoziţia de a munci după normele adevărului ştiinţific şi cu convingerea că măsura adevărului este totuşi adevărul va constitui chezăşia succesului în munca de viitor a fiecăruia dintre noi.

CONCLUZII LA DISCUȚIILE DESFĂȘURATE ÎN „REVISTA DE PEDAGOGIE" CU PRIVIRE LA PROBLEMA TIPURILOR DE ACTIVITATE NERVOASĂ SUPERIOARĂ

Timp de aproape doi ani, în rubrica discuții a Revistei de pedagogie s-au publicat articole referitoare la tipurile de activitate nervoasă superioară, temperamente și determinarea lor la elevi. Prin aceste articole s-au pus în discuție în special următoarele aspecte ale problemelor menționate:

1. *Relația dintre tipul de activitate nervoasă superioară și temperament;*
2. *Relația dintre tipul de activitate nervoasă superioară și caracter;*
3. *Metodele de determinare a tipurilor de activitate nervoasă superioară și a temperamentelor.*

Din articolele publicate reiese că psihologii noștri participanți la discuție se pot împărți în două grupe, după felul în care ei au interpretat această problemă. Din prima grupă fac parte, tov.: A. Chircev, D. Salade, I. Radu și B. Zörgö.

Tot în această grupă poate fi încadrat și P. Popescu-Neveanu după modul cum pune această problemă în paginile „Revistei de psihologie" nr. 1—2/1955. Din cea de a doua grupă fac parte tov. E. Maftei și A. Cazangiu.

Psihologii din prima grupă consideră că termenii — tip de activitate nervoasă superioară și temperament sînt sinonimi. Recomandă de aceea să nu se facă nici o distincție în utilizarea acestor termeni, deoarece prin ei se exprimă una și aceeași noțiune: ceea ce fiziologii numesc tip de activitate nervoasă superioară, psihologii numesc temperament. Deci, ei identifică temperamentul cu tipul de activitate nervoasă superioară. In privința relației dintre tipul de activitate nervoasă și caracter, reiese că A. Chircev interpretează unele trăsături ale caracterului în funcție de tip și sub aspectul lor de conținut. Ca metode de determinare a tipurilor de activitate nervoasă superioară consideră esențială metoda de laborator, dar subliniază importanța celorlalte metode, mai ales cînd e vorba de determinarea tipului în condițiile muncii școlare. Totodată, autorii subliniază că determinînd tipul de activitate nervoasă se determină în același timp temperamentul, fiind aceeași realitate.

Psihologii din cea de a doua grupă (E. Maftei și A. Cazangiu) fac distincție între tipul de activitate nervoasă și temperament. Tipul de activitate nervoasă se interpretează ca fiind aspectul neurodinamic (fiziologic),

temperamentul, aspectul psihodinamic (psihologic). In această accepție tipul de activitate nervoasă superioară constituie baza fiziologică a temperamentului; tipul și temperamentul se află într-un raport de unitate dialectică, și nu de paralelism psihofizic așa cum se interpretează de către unii autori această poziție. E. Maftei combate poziția materialismului vulgar și a paralelismului în psihologie, militînd pentru o interpretare monist-materialistă a problemei. Tratînd problema relației dintre tipul de activitate nervoasă și caracter, E. Maftei arată că există desigur o legătură între tip și caracter sub aspectul dinamic dar că nu se poate pune problema dependenței caracterului de tip sub aspectul de conținut și valoare socială. Autoarea subliniază mai ales influența caracterului asupra tipului. E. Maftei, subliniind ideea interdependenței și condiționării reciproce între tipul de activitate nervoasă superioară și diferitele însușiri psihice, accentuează de asemenea, și relația complexă existentă între diferitele însușiri psihice: temperament, caracter, capacități. In privința metodelor de determinare a tipului de activitate nervoasă și a temperamentului, E. Maftei arată că în funcție de cele două aspecte (fiziologic și psihologic) trebuie să se găsească metode adecvate de studiu. Se subliniază, de asemenea, că prin metodele utilizate pînă acum s-a ajuns la determinarea în primul rînd și în mod direct a temperamentului și numai indirect și deductiv a tipului, deoarece este mai accesibil studiului comportamentul, conduita umană care exprimă psihologic, sub anumite aspecte, și dinamica proceselor nervoase fundamentale. Autoarea susține că e greu — dacă nu chiar imposibil — de studiat și determinat tipul de activitate nervoasă superioară în afara studiului conduitei și a activității psihice în general. E. Maftei subliniază necesitatea utilizării unor metode și procedee cît mai variate. Fără a subaprecia importanța experimentului de laborator recomandă pentru determinarea temperamentelor la elevi acele metode și procedee ușor accesibile oricărui cadru didactic.

Comitetul de redacție al „Revistei de pedagogie" consideră că în problema tipurilor de activitate nervoasă superioară și a temperamentelor, datorită complexității ei, sînt necesare cercetări ulterioare spre a se ajunge la formularea unor concluzii mai unitare. Studiile realizate pînă acum sînt incontestabil valoroase dar ele nu au reușit să cuprindă în întregime aspectele problemei puse în discuție. De asemenea, menționăm că participanții la discuție au făcut apel mai mult la material teoretic în tratarea problemei ceea ce, desigur, a fost necesar la începutul acestor cercetări. Pe viitor însă, trebuie să se treacă mai ales la analiza faptelor, la interpretarea lor în lumina materialismului dialectic la nivelul actual al științelor biologice și sociale.

Problema tipului de activitate nervoasă superioară și a temperamentului constituie subiect de discuție nu numai pentru psihologii din țara noastră, ci și pentru psihologii sovietici. Ea nu a putut fi încă suficient clarificată, deoarece nu toate studiile și cercetările publicate, privind raportul dintre fiziologie și psihologie, au rezolvat această problemă de pe pozițiile filozofiei marxist-leniniste, adică în spiritul materialismului monist. In măsura în care se poate dovedi că domeniul psihologiei este același cu domeniul fiziologiei activității nervoase superioare, psihologii și

fiziologii, care susţin că nu există nici o deosebire între tipul de activitate nervoasă superioară şi temperament ar avea dreptate. La fel, nu li se va putea reproşa celor care susţin că temperamentul nu trebuie confundat cu tipul de activitate nervoasă — dacă se consideră că psihologia nu se identifică cu fiziologia activităţii nervoase superioare. De clarificarea acestei probleme depinde şi găsirea metodelor adecvate studierii tipului de activitate nervoasă şi temperamentului.

In ceea ce priveşte legătura dintre tip şi caracter, considerăm că dacă se pune problema unei determinări, atunci să se urmărească mai ales influenţa pe care o exercită caracterul asupra tipului şi nu atît a tipului asupra caracterului. Datorită caracterului pot interveni schimbări importante în felul de manifestare al tipului de activitate nervoasă, se poate ajunge la modificări sau mascări ale tipului. De asemenea, în funcţie de educaţie, pe baza unuia şi aceluiaşi tip se poate forma mai mult sau mai puţin greu orice caracter la o persoană.

Comitetul de redacţie, analizînd rezultatele discuţiei în problema tipurilor de activitate nervoasă şi a temperamentelor, ajunge la concluzia că discuţia a fost bine venită. E drept că în discuţie s-au angajat un număr limitat de specialişti, dar aceştia prin poziţia pe care au luat-o, au susţinut nu numai punctul de vedere personal, ci şi pe acela îmbrăţişat de numeroşi specialişti. In felul acesta trebuie privită poziţia şi argumentele prin care o susţin cei doi principali participanţi la discuţie, A. Chircev şi E. Maftei.

Discuţia a ajutat la orientarea ştiinţifică a cadrelor didactice în problema tipurilor de activitate nervoasă superioară şi a temperamentelor. De aceea, credem că importanţa acestei discuţii nu se limitează numai la disciplina psihologică, ci cuprinde şi importante probleme pedagogice. Remarcăm faptul că indiferent dacă participanţii la discuţie au considerat necesar sau nu să diferenţieze temperamentul de tipul de activitate nervoasă superioară, ei au susţinut în general posibilitatea modificării şi transformării tipului de activitate nervoasă şi a temperamentului. Pentru procesul instructiv-educativ aceste concluzii sînt deosebit de preţioase. Educaţia este nu numai un factor determinant, ci unul hotărîtor în formarea personalităţii. Tipul de activitate nervoasă nu constituie un impediment în asigurarea educaţiei comuniste pe care o facem noi copiilor în şcoală şi nici pentru însuşirea cunoştinţelor şi a bunelor deprinderi de către ei. Va trebui însă să avem în vedere tipul de activitate nervoasă superioară şi temperamentul căruia îi aparţine un elev sau altul, pentru a putea găsi şi folosi metodele cele mai potrivite pentru asigurarea bunului mers al educaţiei şi instrucţiei sale. Credem că asupra acestor aspecte pedagogice ale problemei va trebui să se insiste mai mult pe viitor.

Ca lipsă a participanţilor la discuţie considerăm în special pe aceea, că deşi discuţia s-a purtat în paginile „Revistei de pedagogie", totuşi doar în mod tangenţial au fost abordate probleme de pedagogie; în esenţă s-au discutat probleme de psihologie. De asemenea, nu întotdeauna s-a folosit tonul potrivit, participanţii la discuţie ajungînd uneori şi la limita unor dezbateri prea vii, deşi credem că astfel de dezbateri dacă sînt principiale îşi au rolul lor constructiv în multe privinţe.

Atît Comitetul de redacție, cît și participanții la discuție, dobîndind cu această ocazie mai multă experiență în organizarea și rezolvarea științifică a problemelor puse în discuție speră că vor avea rezultate chiar și mai bune în viitor.

Comitetul de redacție mulțumește autorilor care au participat la discuție în problema tipurilor de activitate nervoasă superioară și a temperamentelor și-i roagă să contribuie și pe viitor cu experiența lor teoretică și practică la rezolvarea problemelor care vor mai fi supuse discuției.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

INDRUMĂRI METODICE PENTRU PREDAREA LIMBII ROMINE (LECTURĂ LITERARĂ) LA CLASELE V — VII

Şcoli cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare

Programa de limba romînă pentru clasele V—VII, şcoli cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare, precizează felul cum trebuie să se înveţe limba romînă în aceste şcoli:

„Învăţarea limbii romîne în clasele V—VII se face, pe de o parte, prin studiul gramaticii, iar pe de altă parte prin lecţii de lectură literară, care urmăresc deopotrivă dezvoltarea exprimării orale şi scrise a elevilor în limba romînă".

La lecţiile de lectură literară la limba romînă, profesorul trebuie să urmărească pe lîngă dezvoltarea exprimării orale şi scrise a elevilor şi realizarea sarcinilor educative, contribuind într-o măsură însemnată la educaţia patriotică şi estetică a elevilor.

După cum arată experienţa, în trecut în şcolile cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare, mulţi profesori au procedat greşit la predarea lecţiilor de lectură literară la limba romînă. Unii profesori au omis să facă legătura necesară în predarea gramaticii şi lecturii literare, considerînd aceasta din urmă drept un scop în sine. Alţii în schimb s-au mulţumit să asigure adîncirea noţiunilor gramaticale predate şi să îmbogăţească vocabularul elevilor pe baza lecturilor învăţate, nesocotind sarcinile educative, iar alţii au procedat la fel cum se procedează la predarea lecţiilor de literatură la clasele VIII—X, nesocotind specificul sarcinilor legate de predarea limbii romîne la clasele V—VII, care este şi trebuie să fie însuşirea temeinică a limbii romîne.

Şi unii şi alţii, privind superficial şi unilateral sarcinile legate de predarea lecturii literare la limba romînă în clasele V—VII, au procedat greşit, desigur din lipsa unor îndrumări metodice precise şi sistematice, nefiind just orientaţi în această problemă.

Pentru a veni în ajutorul cadrelor didactice de specialitate şi pentru a îmbunătăţi rezultatele obţinute la predarea lecturii literare la limba romînă în şcolile cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare, Institutul de ştiinţe pedagogice a întocmit „Îndrumările metodice" pentru predarea limbii romîne (lectură literară) în clasele V—VII, care constituie un ajutor real în activitatea profesorilor de limba romînă în şcolile cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare. Lucrarea începe cu precizarea scopului ce trebuie urmărit prin predarea lecturii literare la limba romînă şi termină cu prezentarea amănunţită şi concretă a celor mai bune metode ce se recomandă să se aplice. Această lucrare se bazează pe experienţa de zi cu zi a celor mai pregătite cadre didactice, a căror experienţă se popularizează la un nivel înalt, într-o formă clară şi accesibilă tuturor.

Noţiunile prezentate în această lucrare sînt fundamentate din punct de vedere teoretic, avînd în acelaşi timp o strînsă legătură cu practica. Întreg materialul teoretic este ilustrat printr-un bogat material faptic, cules de pe teren din experienţa profesorilor fruntaşi, iar îndrumările ce se dau, sînt concrete şi preţioase din punct de vedere metodic.

Lucrarea subliniază necesitatea unei colaborări temeinice şi permanente între profesorul de limba romînă şi cel de limba maternă. Pornind de la constatarea bazată pe studierea situaţiei de pe teren, că la şcolile unde există această colaborare, elevii îşi însuşesc mai repede limba romînă, consolidîndu-şi în acelaşi timp şi cunoştinţele de limbă maternă.

Referitor la pregătirea profesorului de limba romînă pentru lecţiile de lectură literară, găsim printre cadrele didactice concepţii diferite de multe ori greşite şi tocmai de aceea, „Îndrumările metodice" acordă o importanţă deosebită acestei probleme. Se subliniază că la însuşirea cunoştinţelor de către elevi contribuie realizările, rezultatele fiecărei lecţii în parte. Pornind de la acest principiu,

profesorul trebuie să acorde o importanță deosebită planificării materiei.

Numai dacă profesorul cunoaște lipsurile elevilor în ceea ce privește însușirea materiei din anii trecuți, numai dacă el cunoaște în mod obiectiv nivelul cunoștințelor însușite de elevi, va putea să-și facă o planificare reală. Numai în acest caz planificarea se va transforma dintr-un act pur formal — ceea ce mai este încă pentru multe cadre didactice — într-o bază solidă a activității școlare, într-un ajutor real pentru orice cadru didactic.

El trebuie să respecte prevederile programelor școlare și să fie preocupat atît de problemele de conținut cît și de lexicul fiecărei lecturi literare. Îndrumările metodice nu se mulțumesc numai cu tratarea teoretică a acestor sarcini de primă importanță, ci prezintă și un model de planificare a lecturilor din clasele V—VII în primele două pătrare, stabilind tema și conținutul bucății ce se va preda, precum și mijloacele pe care le va folosi profesorul la fiecare lecție, pentru dezvoltarea exprimării elevilor.

Acest model de planificare înseamnă un ajutor mare mai ales pentru cadrele didactice tinere, fără experiență în munca didactică, care pînă la apariția „Îndrumărilor metodice", fiind lipsite de un ghid corespunzător în activitatea lor de planificare, s-au orientat foarte greu în această problemă. Din lipsa de îndrumare, de multe ori munca lor a avut de suferit. Modelul de planificare este un ajutor însemnat și în munca profesorilor de limba romînă cu o experiență mai vastă, care studiind aceste materiale, vor putea să-și îmbogățească metodele lor de muncă cu elemente noi, folosind unele sugestii prezentate în „Îndrumările metodice".

„Îndrumările metodice" nu se mulțumesc numai cu prezentarea unor planuri calendaristice, ci dau îndrumări concrete prezentînd chiar un plan de lecție model pentru poezia „Învățătoarea" de Nina Cassian. Îndrumările precizează că înainte de întocmirea planului, profesorul trebuie să-și fixeze scopul lecției, metodele și procedeele, urmînd după aceea planul de lecție cu toate verigile: comunicarea temei noi, întrebări de control, memorarea poeziei, tema pentru acasă, prezentînd totodată și o serie de subpuncte în cadrul fiecărui capitol.

Lucrarea mai consacră cîte un capitol special următoarelor probleme: introducerea la lecția de lectură, citirea textului de către profesor, lectura expresivă, explicarea textelor, expunerea orală, analiza textelor de lectură, și lucrările scrise.

Aceste capitole nu se reduc la o simplă tratare teoretică a diferitelor momente ale lecției de lectură. Fiecare capitol conține pe lîngă prezentarea noțiunilor teoretice legate de problema respectivă un bogat material faptic, o serie de îndrumări practice concrete. Astfel se rezolvă în modul cel mai fericit legarea teoriei de practică, se asigură îndrumarea cadrelor didactice în vederea îmbunătățirii sistematice a metodelor lor de muncă paralel cu ridicarea nivelului lor teoretic.

Iată cum dezvoltă „Îndrumările metodice" sarcinile legate de explicarea cuvintelor, în cadrul capitolului cu același titlu. Înainte de toate se stabilesc sarcinile pe care trebuie să le aibă în vedere profesorul la îmbogățirea vocabularului elevilor în cadrul orelor de lectură literară, care în școlile cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare urmăresc, în primul rînd, ca elevii să acumuleze în mod sistematic un număr suficient de cuvinte din fondul principal lexical, pe care să-l folosească independent în exprimarea lor orală și scrisă; să capete deprinderea de a pronunța și de a scrie corect și să-și însușească temeinic un bagaj de cunoștințe teoretice.

Aceste îndrumări nu se pierd însă într-un practicism îngust. După trasarea clară și concretă a sarcinilor mai importante, urmează motivarea teoretică a felului de a pune problema: „Învățînd cuvinte și expresii noi, elevii se bazează mai întîi pe prezentările și noțiunile referitoare la obiectele și fenomenele din realitatea înconjurătoare, cunoscute de la studiul limbii materne. Predarea materialului lexical trebuie deci organizată în așa fel, încît să meargă concomitent cu lărgirea fondului de reprezentări ale elevilor. În același timp îmbogățirea vocabularului va respecta și o anumită succesiune astfel ca grupele tematice de cuvinte învățate să se completeze cu noi cuvinte și expresii.

Tot în cadrul acestui capitol se tratează problema vocabularului activ și pasiv. După prezentarea pe plan teoretic a acestor probleme și a importanței lor, Îndrumările arată în mod concret cum trebuie să procedeze profesorul cînd muncește pentru îmbogățirea vocabularului elevilor, cum să procedeze cu cuvin-

tele uzuale și cu cele mai puțin folosite astăzi în limba romînă, luînd ca exemplu poezia „Iarna" de G. Coșbuc.

De asemenea, Îndrumările mai lămuresc și problema explicării cuvintelor necunoscute. Mulți profesori și astăzi traduc fiecare cuvînt în limba maternă a elevilor, fără să încerce mai întîi și alte procedee pentru atingerea scopului, de a explica elevilor textul și cuvintele necunoscute. Alți profesori — în schimb — cad în extrema cealaltă, la fel de nejustă și periculoasă: nu folosesc deloc limba maternă a elevilor. Acești profesori caută să explice orice cuvînt necunoscut elevilor — indiferent de caracterul și conținutul cuvîntului respectiv — pe baza altor cuvinte și expresii romînești, lăsînd pentru elevi o serie de noțiuni confuze și insuficient lămurite.

Îndrumările combat ambele procedee, ca fiind profund greșite și dăunătoare. Ele subliniază necesitatea de a lămuri *înțelesul exact* al fiecărui cuvînt și expresii, pe care elevul le întîlnește în text, și recomandă pentru realizarea acestei sarcini patru procedee:

1. Lămurirea înțelesului cuvîntului necunoscut prin prezentarea directă a obiectului.

2. Explicarea cuvîntului cu ajutorul sinonimelor.

3. Explicarea înțelesului cuvîntului în limba romînă.

4. Traducerea lui în limba maternă a elevilor.

Îndrumările atrag atenția cadrelor didactice să nu procedeze în nici un caz în mod mecanic, ci să se orienteze pe baza condițiilor concrete, în funcție de cunoștințele lexicale și gramaticale ale elevilor, de particularitățile lor de vîrstă etc.

Fiind vorba despre copii de 11—13 ani, se acordă în această lucrare o atenție deosebită metodei intuitive, dar se arată totodată și importanța celorlalte procedee, libertatea profesorului de a alege pe cel mai potrivit. Totuși, — se subliniază în concluzie — în clasele V—VII nu trebuie să se recurgă prea des la traducere, ci numai în cazul cînd nu se pot folosi și alte procedee, deoarece folosirea limbii materne întîrzie procesul de asimilare a limbii romîne.

„Îndrumările metodice" privesc în adîncime problema însușirii limbii romîne, cerînd profesorului să nu se mulțumească numai cu îmbogățirea vocabularului elevilor, ci să urmărească atent cum ei formulează fiecare propoziție, dacă reușesc să redea precis ideia, pe care caută s-o exprime, și dacă sezisează ceea ce este esențial în bucata sau fragmentul respectiv.

Profesorul trebuie să-i ajute pe elevi, ca aceștia să poată descoperi legătura cauzală dintre fenomene, să respecte înlănțuirea firească a gîndirii, să țină seama de succesiunea logică a faptelor.

În concluzie, această lucrare metodică ne învață să fim exigenți față de elevi, nu numai în ceea ce privește îmbogățirea permanentă a vocabularului lor și a felului lor de exprimare, dar și posibilitățile lor de a sistematiza noțiunile învățate, de a orîndui ideile lor, de a analiza operele literare, etapă ce întotdeauna constituie partea cea mai grea din întreaga desfășurare a lecțiilor de lectură literară.

În cadrul analizei unui fragment literar — se subliniază în lucrare — elevii trebuie să desprindă ideile esențiale, trebuie să știe să dezvăluie scopul urmărit de autor, și mijloacele folosite pentru a-l realiza.

Pentru a-i ajuta pe elevi în această muncă, profesorul trebuie să acorde o importanță deosebită scoaterii în evidență a concepției social-politice a scriitorului, a reflectării acestei concepții în trăsăturile tipice ale eroilor, și să desprindă din fiecare text studiat toate elementele care pot să contribuie la formarea și dezvoltarea concepției științifice despre lume a elevilor.

În nici un caz profesorul nu poate neglija — arată lucrarea — importanța influenței mediului social asupra scriitorului.

Ultimul capitol din „Îndrumările metodice" este destinat problemei prevenirii rezultatelor slabe, accentuînd în mod deosebit asupra pregătirii profesorului, asupra justei organizări a lecției și a evitării formalismului în predare.

Conținutul Îndrumărilor metodice rezolvă în mod just problemele ridicate, bazîndu-se pe experiența cadrelor didactice fruntașe din U.R.S.S. și experiența celor mai buni profesori din țara noastră.

Pentru obținerea rezultatelor bune în predarea limbii romîne în școlile cu limbă de predare a naționalităților conlocuitoare, se recomandă cadrelor didactice să folosească aceste „Îndrumări metodice" cît mai mult.

Prof. C. CONACHI

CRONICĂ

DE LA EXAMENELE DE ADMITERE ÎN CLASA a VIII-a

Participînd la examenul de admitere în clasa a VIII-a de la şcoală medie din oraşul Călăraşi (concursul al doilea) am putut trage o serie de concluzii în legătură cu nivelul şi volumul cunoştinţelor de limba romînă ale candidaţilor.

În general nivelul de cunoştinţe de limba romînă al elevilor prezentaţi pentru a doua oară la concursul de admitere în clasa a VIII-a la şcoala medie din Călăraşi poate fi considerat ca scăzut. La aceasta se mai adaugă şi faptul că subiectele date pentru proba scrisă prin conţinutul şi volumul lor, atît pentru lectura literară, cît şi pentru gramatică au fost prea grele. Subiectul pentru lectură („Trecutul istoric oglindit în operele scriitorilor studiaţi") a fost formulat în termeni prea generali, largi, nelimitat.

Din această cauză mulţi candidaţi au inclus în tratarea subiectului şi opere cu conţinut social, ca de ex.: „Noi vrem pămînt", „Împărat şi proletar" şi chiar „O scrisoare pierdută", motivînd că este vorba în ele despre viaţa şi lupta poporului în trecut. Fraza dată pentru analizat a fost de asemenea peste nivelul de pregătire al elevilor avînd două subtilităţi mai dificile pentru mulţi dintre ei (o subordonată predicativă după o regentă cu verbul copulativ „-sta" şi o subordonată atributivă determinativă intercalată) deşi era în acord cu programa şcolară.

În tratarea subiectului de literatură majoritatea candidaţilor n-au sintetizat materialul studiat în jurul unei idei centrale, fundamentale, ci s-au mulţumit cu înşirarea unor opere şi eventual a subiectelor acestor opere.

Cauza acestei lipse îşi are rădăcina în defectuoasa planificare, pregătire şi desfăşurare a lecţiilor de recapitulare, sistematizare şi sinteză de la sfîrşitul anului şcolar.

În ceea ce priveşte exprimarea în scris a elevilor, am putut constata ca un fapt tipic existenţa unui număr mare de greşeli provenite nu atît din lipsa de cunoştinţe şi priceperi gramaticale şi ortografice, cît din lipsa unor deprinderi de scriere corectă şi îngrijită. În lucrarea unui elev aceleaşi ortograme erau scrise uneori corect iar alteori incorect. Rezultă că la şcolile respective s-au făcut prea puţine lecţii şi aplicaţii practice în vederea formării priceperilor şi deprinderilor de scriere corectă. Mulţi elevi au predat lucrările fără să le revadă şi să le corecteze, deşi mai aveau timp de lucru. Aceasta denotă că nu sînt deprinşi cu autocontrolul. Planificarea şi desfăşurarea metodică a unor lecţii speciale de analiză a lucrărilor scrise curente şi trimestriale, după ce au fost predate elevilor, ar contribui la înlăturarea unor asemenea lipsuri.

Privind comparativ răspunsurile elevilor la literatură şi la gramatică s-a constatat că elevii, în general, s-au prezentat mai bine la literatură decît la gramatică.

Aceasta înseamnă că, deşi prin planurile de învăţămînt şi programele şcolare gramatica a fost repusă la locul ei de cinste totuşi în practica unor şcoli şi profesori se observă subestimarea studiului acesteia.

Această deficienţă trebuie remediată neîntîrziat acolo unde se manifestă cu atît mai mult cu cît gramatica nu se mai studiază în clasele VIII—XI după planul de învăţămînt al şcolii de 11 ani.

În ceea ce priveşte analiza literară a operelor studiate s-a constatat că elevii nu ştiu să distingă tema de idee sau de subiectul operei. Uneia şi aceleiaşi opere fiecare elev i-a formulat altă temă, încît s-a ajuns ca o singură operă să aibă un număr impresionant de teme (aproape cîţi candidaţi, atîtea teme). Acest lucru este consecinţa faptului că fiecare profesor formulează o temă a lui pentru opera analizată.

Cred că ar fi util ca profesorii care predau limba romînă în clasele V—VII să studieze mai temeinic în acest an şcolar manualul de teorie literară pentru clasa a VIII-a care va fi editat în curînd.

Deficienţe au manifestat mulţi candidaţi şi în caracterizarea personajelor. Au făcut o caracterizare vagă, generală, cu formulări stereotipe, goale de material concret. Fiecare personaj trebuie să fie ori „om bun, blînd, drept, cinstit"... şi atît, ori „rău, lacom, viclean". Nici un fel de motivare cu material faptic din operă, sau relieFare a unor particularităţi individuale în cadrul reprezentării tipice.

Pentru a acoperi lipsa cunoaşterii pro-

funde, amănunțite a conținutului operelor, unii candidați începeau tratarea subiectului prin introduceri mari, considerații generale, vagi, formulate într-un stil șablon, lozincar. Alți candidați au alunecat spre o interpretare sociologizantă, în interpretarea conținutului unor opere. Vorbind despre conținutul fabulei „Boul și vițelul" de Grigore Alexandrescu, o elevă a afirmat că boul reprezintă pe țăranul mijlocaș ajuns boier, iar vițelul pe țăranul sărac.

Toate aceste lipsuri își au rădăcina în tratarea superficială a analizelor literare la clasă, în insuficienta pregătire a lecțiilor de analiza textului literar și de caracterizare a personajelor, în actualizări și politizări exagerate, forțate, absurde chiar.

Unii candidați confundau adesea clasa muncitoare cu țărănimea muncitoare, sau burghezia cu moșierimea, ceea ce dovedește slaba preocupare a profesorilor de limba romînă față de conținutul ideologic al lecțiilor precum și slaba pregătire primită de elevi și la celelalte obiecte de învățămînt, ca istoria, constituția.

La gramatică, candidații s-au prezentat cu lipsuri mari mai ales la morfologie. Cauza rezidă în defecțiunile sistemului liniar de predare a gramaticii, dar mai ales lipsei profesorilor de limba romînă care au predat la clasa a VII-a, fiindcă nu au făcut suficiente exerciții de analize gramaticale complete (sintactico-morfologice) în clasa a VII-a pe pătrarul al IV-lea, așa cum prevede programa. De asemenea se mai datorește și faptului că unii profesori nu fac legătura permanentă între cele două părți ale gramaticii, chiar atunci cînd le studiază separat. Candidații nu puteau să stabilească legătura indisolubilă dintre aspectele morfologice și funcțiile sintactice ale cuvintelor. Lipsuri mai numeroase și frecvente s-au dovedit în ceea ce privește flexiunea substantivului, articolului, pronumelui (cu privire la cazuri) și flexiunea verbului (cu deosebire modurile și formele trecutului) iar din sintaxa propoziției, felurile predicatului.

În analiza sintactică și morfologică a unui text, toți candidații s-au mulțumit cu o clasificare generică și o singură categorisire a cuvintelor, fără a le arăta toate caracteristicile morfologice și sintactice. De exemplu, despre cuvîntul *dușman* se spunea că e substantiv și atît, iar despre *se luptau* că e verb.

Deficiența aceasta provine din lipsa predării unor lecții speciale de formare a priceperilor și deprinderilor de analize gramaticale.

Toate aceste lipsuri în predarea limbii romîne, în special a gramaticii, așa cum au reieșit la concursul de admitere, se manifestă cu deosebire în școlile sătești unde pregătirea profesională și metodică a cadrelor didactice nu se face în condițiile cele mai bune. Sînt probleme care stau atît în fața cadrelor didactice cît și ale organelor de conducere din învățămînt pentru a fi rezolvate în anul școlar care urmează.

F. P.

ACTIVITATEA INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE PE ANUL 1956 ȘI PERSPECTIVELE DE MUNCĂ PE ANUL 1957

În ședința sa din zilele de 11 și 12 decembrie 1956, Consiliul științific al Institutului de științe pedagogice a discutat activitatea Institutului pe anul 1956 și perspectivele pe anul 1957.

Darea de seamă asupra activității pe anul 1956 a fost prezentată de tov. C. Drăgulescu, secretarul științific al Institutului, care a înfățișat, în linii mari, rezultatele muncii din această perioadă. Vorbitorul a arătat că, în 1956, ținînd seama de experiența anilor precedenți, Institutul și-a orientat munca pe făgașul ei adevărat, în sensul elaborării de lucrări menite să sprijine cadrele din învățămînt, să valorifice tradiția progresistă a pedagogiei romînești, să studieze, să generalizeze și să popularizeze experiența înaintată a cadrelor didactice din școlile noastre, ca element important în fundamentarea problemelor de teorie pedagogică. De un real sprijin în activitatea sa a fost pentru Institutul nostru însușirea și aplicarea experienței pedagogiei și școlii sovietice, la practica învățămîntului în condițiile concrete ale realităților sociale din patria noastră.

Documentele Congresului al II-lea al P.M.R. și ale Congresului al XX-lea al P.C.U.S., precum și Hotărîrea C.C. al P.M.R. și Consiliului de Miniștri cu privire la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală au pus în fața institutiilor și muncitorilor din învățămînt —

deci şi a Institutului de ştiinţe pedagogice — sarcini noi de o deosebită importanţă pentru realizarea unei cotituri în munca de instruire şi educare în spirit comunist a tineretului.

Pentru îndeplinirea cu succes a acestor sarcini, Institutul şi-a întocmit un plan de muncă de perspectivă pe 1956—1960, precum şi pe cel anual (1956), cuprinzînd obiectivele menite să traducă în realitate sarcinile sale

În acelaşi timp, conducerea Institutului, a adoptat un nou stil de muncă spre a înlesni cercetătorilor o mai strînsă legătură cu bibliotecile şi terenul.

Pe lîngă acestea, cercetătorii au fost îndrumaţi să-şi îndrepte atenţia spre lucrările de cercetare ştiinţifică personală, pentru fiecare lucrare stabilindu-se un conducător ştiinţific cu rolul de a urmări şi sprijini munca în această direcţie.

Mergînd pe această linie, cele şapte secţii ale Institutului, pentru a realiza lucrările metodice, culegerile de articole şi studiile prevăzute în plan, au îmbinat munca de documentare teoretică privind materialele apărute în legătură cu problemele studiate (programe, manuale, studii de specialitate), cu cercetarea materialului faptic de pe teren.

Un sprijin valoros au primit cercetătorii din partea conducătorilor ştiinţifici de lucrări, care au urmărit desfăşurarea muncii de cercetare şi elaborare, dînd îndrumări preţioase în legătură cu conţinutul ştiinţific şi economia interioară a lucrărilor. De mare importanţă pentru calitatea muncii de cercetare ştiinţifică şi pentru lărgirea posibilităţilor de redactare au fost discuţiile realizate în cadrul Consiliului ştiinţific asupra unora dintre lucrările mai grele, legate de problemele centrale ale învăţămîntului, aşa cum s-a procedat cu lucrarea „Munca independentă a elevilor la ştiinţele naturale" şi „Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului"; alte lucrări („Din experienţa celor mai bune educatoare pentru dezvoltarea vorbirii la preşcolari") au fost discutate cu colaboratorii şi cadrele didactice chemate să le aplice pe teren.

Datorită acestor măsuri, colectivul Institutului a ajuns la următoarele realizări:

1. *Lucrări tipărite şi difuzate:*

a) *Probleme ale şcolii de cultură generală:* — Metodica predării limbii române la clasele V—VII; — Îndrumări metodice pentru predarea limbii române (lectura literară) la clasele V—VII (şcolile cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare); — Culegere de exerciţii gramaticale; — Folosirea cunoştinţelor de limba maternă în predarea limbilor străine (clasele VIII—X); — Indrumări metodice pentru predarea constituţiei la clasa a VII-a; — Munca dirigintelui; — Teme pentru acasă la matematică; — Teme pentru acasă la fizică şi chimie; — Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului; — Metodica predării citirii la clasele I—IV — şcoli cu limba de predare germană; — Metodica predării citirii la clasele I—IV — şcoli cu limba de predare maghiară; — Metodica predării citirii la clasele I—IV — şcoli cu limba de predare sîrbă; — Dezvoltarea exprimării orale şi scrise a elevilor la limba maternă pentru clasele V—X — şcoli cu limba de predare maghiară; — Dezvoltarea exprimării orale şi scrise a elevilor la lecţiile de limba şi literatura romînă;

b) *Legarea teoriei de practică* — elemente de învăţămînt politehnic: — Formarea deprinderilor de muncă independentă a elevilor la geografie; — Formarea deprinderilor de muncă independentă a elevilor la ştiinţe naturale;

c) *Probleme ale educaţiei preşcolare:* — Îndrumătorul pentru educaţia preşcolară.

2. *Lucrări definitivate şi trimise la tipar:* — Din istoria pedagogiei romîneşti; — Formarea deprinderilor de muncă agricolă la clasele I—IV; — Dezvoltarea exprimării orale şi scrise a elevilor la limba romînă, clasele V—X — şcoli cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare;—Din experienţa celor mai bune educatoare în munca pentru dezvoltarea vorbirii la preşcolari; — Din experienţa şcolii noastre în formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi; — Metodica predării geografiei R.P.R.; — Culegere de articole despre învăţămîntul politehnic (în colaborare cu Direcţia didactico-metodică a Ministerului Învăţămîntului).

3. *Lucrări peste plan:* lucrări metodice cerute de aplicarea noului plan de învăţămînt (definitivate şi trimise la tipar); broşura pentru îndrumarea „Lecturilor pedagogice"; avize la programe; avize la manuale; referate la diferite lucrări; participarea la consfătuiri şi sesiuni ştiinţifice.

În afară de lucrările de mai sus, care au intrat în folosinţa cadrelor didactice, Institutul a desfăşurat o serie

de alte activităţi legate de sarcinile muncii ştiinţifice.

Astfel între 19 şi 22 ianuarie 1956, a avut loc prima *sesiune ştiinţifică* a Institutului, care a constituit un eveniment deosebit prin rezultatele obţinute pe linia dezvoltării ştiinţei pedagogice.

La sesiune au participat peste 500 cercetători ştiinţifici şi cadre didactice din învăţământul mediu şi superior. În faţa lor s-au prezentat 67 lucrări (dintre care 13 au aparţinut cercetătorilor Institutului). Majoritatea comunicărilor împreună cu discuţiile din plenară şi secţii au fost grupate într-o culegere care se află sub tipar.

Lecturile pedagogice au constituit o preocupare de seamă pentru Institutul nostru. Pentru buna organizare şi îndrumare a acestei activităţi, a luat fiinţă o comisie centrală formată din cercetători ai Institutului şi tovarăşi din afară, precum şi comisii regionale de organizare şi selecţionarea lucrărilor, care au luat o serie de măsuri pentru mobilizarea şi îndrumarea cadrelor pe calea înscrierii acestora cu lucrări cît mai interesante şi mai valoroase.

Primele rezultate ale Lecturilor pedagogice au fost înregistrate şi analizate cu ocazia sesiunilor regionale.

În zilele de 8, 9, 10 decembrie 1956, s-a desfăşurat la Bucureşti sesiunea centrală a Lecturilor pedagogice.

Activitatea de *propagandă pedagogică* s-a desfăşurat fie prin conferinţe adresate celor care se ocupă cu munca educativă (cadre didactice, părinţi, organizaţii de masă), fie prin articole la gazetele de specialitate sau organele de presă, de partid, sindicale, de tineret etc. În cursul anului 1956, au fost ţinute 31 *conferinţe:* Ciclul de conferinţe „Zilele învăţăturii lui I. P. Pavlov"; Simpozionul „A. S. Makarenko"; ciclul „A. S. Makarenko" în Capitală şi în regiuni; în cadrul S.R.S.C. — Despre congresul pentru educarea copiilor inadaptaţi de la Paris; ciclul de conferinţe despre „Metodica învăţământului elementar"; cursul despre învăţământul politehnic; în cadrul Lunii prieteniei romîno-sovietice, conferinţa ştiinţifică pe ţară cu tema: „Introducerea învăţământului politehnic în ţara noastră"; ciclul de conferinţe cu tema: „Marii pedagogi sovietici: A. S. Makarenko şi N. K. Krupscaia". Pentru popularizarea problemelor pedagogice prin *presă,* Institutul nostru a întreprins o largă activitate prin publicarea a cca 30 articole şi recenzii în „Revista de pedagogie", „Gazeta Învăţămîntului"; „Analele Romîno-Sovietice"; „Tînărul scriitor" etc., tratînd problemele cele mai variate legate de: manualele şcolare, istoria învăţămîntului în şcoala noastră, formarea colectivului de elevi, predarea limbii şi literaturii romîne, predarea limbii romîne în şcolile naţionalităţilor conlocuitoare, consultaţii pentru cadrele înscrise la „Lecturile pedagogice", pedagogia lui I. A. Komenski, demascarea caracterului burghez al învăţămîntului în perioada stabilizării relative a capitalismului în presa de partid, în ţara noastră.

Activitatea depusă de redacţia *Revistei de pedagogie* în această perioadă a fost îmbunătăţită în scopul legării conţinutului revistei de sarcinile şi problemele actuale ale şcolii.

Trecerea revistei la apariţia lunară înseamnă pentru munca Institutului nostru şi, în general, pentru cercetările în domeniul pedagogiei, o cotitură serioasă, revista fiind un organ care asigură şi dezvoltă mişcarea pedagogică cu mai multă operativitate şi în strînsă legătură cu nevoile şi frămîntările şcolii şi învăţămîntului nostru.

Pentru ridicarea calităţii muncii, redacţia revistei a organizat trei consfătuiri cu cititorii, în care s-au ridicat şi s-au dezbătut cele mai variate probleme privind conţinutul materialelor şi căile pe care se poate ajunge la îndeplinirea cu succes a sarcinilor.

Activitatea Revistei de pedagogie a fost discutată în ultimul timp şi în şedinţa Consiliului ştiinţific restrîns, care a constituit un prilej deosebit pentru a scoate în evidenţă şi realizările şi lipsurile care s-au manifestat în activitatea redacţiei.

În anul 1956, *Consiliul ştiinţific* al Institutului a fost convocat de 6 ori discutîndu-se următoarele probleme: darea de seamă asupra activităţii Institutului pe anul 1955; planul de muncă pe anul 1956; organizarea sesiunii ştiinţifice; discutarea lucrărilor: „Munca independentă a elevilor la ştiinţele naturale" (la care au participat toţi cercetătorii Institutului) şi „Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului"; elaborarea prospectului manualului de istoria pedagogiei romîneşti; activitatea Revistei de pedagogie; situaţia în care se află munca de elaborare a lucrării „Prospectul manualului de istoria pedagogiei".

Pentru rezolvarea în cît mai mare măsură a sarcinilor sale, Institutul de științe pedagogice urmărește o activitate de *strînsă colaborare, atît interioară, între secții, cît și exterioară, cu alte instituții de învățămînt sau social-culturale.*

Colaborarea între secții s-a dovedit a fi cu atît mai efectivă cu cît ea se realizează mai sistematic și are un caracter de continuitate. Secțiile își acordă un ajutor reciproc, prețios pentru calitatea lucrărilor Institutului. În ultimul timp, această colaborare a devenit mai intensă și mai rodnică.

Primul colaborator din *afara Institutului* nostru este Direcția generală a învățămîntului elementar, mediu și educație preșcolară din Ministerul Învățămîntului, pentru care secțiile noastre au elaborat o serie de avize, referate pentru noile programe și manuale, așa cum s-a arătat la capitolul „Lucrări peste plan".

A existat o legătură și cu celelalte institute de învățămînt superior. Astfel, secțiile au studiat și discutat, făcînd observații asupra planului de muncă al I.P.C.D. Pe de altă parte, pe baza colaborării cu I.P.C.D., s-a îmbunătățit lucrarea secției elementar-preșcolar „Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului", care a fost studiată și însoțită de observațiile respective de către metodiștii aflați la cursuri în luna aprilie. Secția de matematică-fizică-chimie a făcut observații la programa de matematici a I.P.C.D. pentru metodiști și a participat la unele acțiuni întreprinse cu metodiștii de fizică. O colaborare și mai accentuată între cele două institute are loc pe linia muncii de organizare și îndrumare a Lecturilor pedagogice, aceasta fiind o sarcină importantă și pentru institutele de perfecționare.

Legătura cu institutele de învățămînt superior s-a realizat prin participarea cercetătorilor noștri la sesiunile științifice ale diferitelor institute (Institutul pedagogic, Institutul de psihologie al Academiei R.P.R. etc) și Societăți științifice (Societatea de matematică și fizică), prin colaborarea cu specialiștii de la unele institute de învățămînt superior sau de cercetare la elaborarea sau recenzarea unor lucrări ale Institutului nostru, ca și prin contribuția cercetătorilor la discutarea unor probleme sau lucrări aparținînd altor instituții din învățămîntul superior.

Deosebit de rodnice sînt relațiile pe care Institutul nostru le are cu C.C. al Sindicatului Muncitorilor din Învățămînt, privind activitatea pentru organizarea Lecturilor pedagogice și a unor conferințe cu caracter pedagogic; cu Consiliul General A.R.L.U.S., pentru popularizarea realizărilor dobîndite de pedagogia și școala sovietică; cu S.R.S.C., pentru difuzarea în mase a diferitelor probleme despre dezvoltarea învățămîntului în țara noastră și în țările de democrație populară; cu Institutul pentru relațiile culturale cu străinătatea, prin intermediul căruia au început să se închege legături de corespondență și colaborare cu diferitele instituții similare din țările de democrație populară. Pe această linie, menționăm schimbul de scrisori cu Institutul de științe pedagogice din R. D. Germană; cu Biblioteca centrală universitară din R. Cehoslovacă și cu Biblioteca Institutului Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R.

Pentru ca cercetătorii să fie înarmați cu o cît mai înaltă pregătire ideologică, cu însușirea învățăturii marxist-leniniste care dă orizont și luminează căile ce duc la stăpînirea științelor precum și cu anumite metode de cercetare, conducerea Institutului a organizat *seminarul ideologic* lunar și *ședințele de informare săptămînale*, a căror valoare pentru pregătirea științifică și ideologică a cadrelor este incontestabilă. În ședințele de *informare* care au avut loc pînă acum s-au discutat: problemele legate de dezvoltarea învățămîntului în U.R.S.S. și în țările de democrație populară, sarcinile științei pedagogice în lumina Congresului al II-lea al P.M.R., sarcinile școlii și învățămîntului din R.P.R. în lumina Congresului al II-lea al P.M.R., situația învățămîntului în țările capitaliste sarcinile educative ale învățămîntului (pe marginea Congresului al II-lea al U.T.M.), învățămîntul special în R. P. Ungară, noutăți în fizica nucleară, problemele actuale ale geografiei, ale matematicii etc. *Seminarul ideologic* a avut ca teme: învățătura marxist-leninistă privind factorii de formare ai personalității omului, problema legii în pedagogie în lumina învățăturii marxist-leniniste, legătura dintre pedagogie și psihologie în lumina învățăturii lui I. P. Pavlov, literatura pentru copii.

Pentru rezolvarea sarcinilor sale privind cercetarea problemelor pedagogice, studierea și generalizarea experienței înaintate în vederea realizării educației comuniste a tinerei generații, Institu-

tul de ştiinţe pedagogice foloseşte din ce în ce mai mult cercetarea directă a problemelor didactice şi educative într-un număr mai mare de şcoli din Bucureşti şi din celelalte localităţi ale ţării. Şcoala de bază şi Şcolile experimentale constituie pentru Institut un factor important pentru cunoaşterea mai adîncă a problemelor pedagogice, experimentarea unor metode şi probleme menite să asigure îmbunătăţirea învăţămîntului nostru de cultură generală. Activitatea Institutului la şcoala de bază şi în şcolile experimentale are un caracter multilateral, munca de cercetare fiind îmbinată în mod creator cu aceea de sprijinire continuă a şcolilor în desfăşurarea procesului instructiv-educativ, precum şi în crearea condiţiilor necesare obţinerii celor mai bune rezultate.

Din succinta expunere de mai sus, se poate ajunge la concluzia că au fost realizate unele succese importante, obţinute datorită integrării colectivului într-o activitate mai profundă de cercetare şi a unei mai strînse legături cu terenul. Este incontestabil progresul care se face simţit cu fiecare lucrare apărută, cu fiecare număr al Revistei de pedagogie, la care se adaugă o participare mai vie la limpezirea tuturor problemelor care frămîntă pedagogia şi şcoala noastră.

Dar, în acelaşi timp, nu se poate afirma că s-a realizat totul. Au persistat în activitatea Institutului din anul acesta şi o serie de lipsuri şi greutăţi.

Lucrările apărute, deşi sînt bazate pe experienţa unor cadre didactice fruntaşe, reprezintă fără îndoială un început în această direcţie. A generaliza înseamnă a stabili legăturile dintre fenomenele pedagogice pe baza studierii aprofundate a unui material faptic bogat într-o perioadă mai îndelungată, ceea ce nu s-a putut efectua în total, datorită şi faptului că abia din 1955 Institutul a adoptat un nou stil de muncă, cercetătorii fiind îndrumaţi spre o studiere mai profundă a realizărilor terenului şi spre creaţia ştiinţifică personală. La aceasta se adaugă greutatea adaptării cercetătorilor la munca ştiinţifică, lucru care necesită timp şi o anumită pregătire în acest sens.

Numărul redus şi lipsa de pregătire temeinică a unora dintre colaboratorii externi care, deocamdată, nu sînt încă destul de formaţi pentru metodele noi de cercetare constituie, de asemenea, o greutate în elaborarea lucrărilor ştiinţifice de calitate. Această situaţie determină întîrzieri în primirea materialului precum şi necesitatea unei intense munci de îndrumare şi uneori chiar de prelucrare a articolelor provenite de la colaboratori, de către secţiile Institutului.

Interpretarea ştiinţifică, justă a fenomenelor pedagogice presupune din partea celor care o fac o înaltă pregătire ideologică-politică. Deşi progresele sînt vizibile şi din acest punct de vedere mai sînt încă destule lipsuri care se reflectă, fără îndoială, în unele slăbiciuni ale muncii Institutului. Seminarul ideologic şi şedinţele de informare care, pe lîngă învăţămîntul de partid, sînt chemate să înlăture această lipsă, trebuie să se desfăşoare la un nivel mai înalt, iar discuţiile să ducă la îmbinarea intimă dintre teorie şi practică a muncii de cercetare pedagogică.

Sesiunile regionale şi sesiunea centrală a Lecturilor pedagogice reprezintă un pas serios în munca Institutului pe linia studierii şi generalizării experienţei înaintate a cadrelor didactice; este necesară însă o activitate mai intensă, mai sistematică, pentru ca pe viitor, folosindu-ne de experienţa dobîndită, să înregistrăm un real progres în această muncă.

In ceea ce priveşte activitatea Revistei de pedagogie, cu toate realizările obţinute, mai ales de cînd a început să apară lunar, se mai manifestă încă o serie de lipsuri care trebuiesc înlăturate cu hotărîre pentru ca ea să poată deveni cu adevărat organul central nu numai al Institutului de ştiinţe pedagogice, dar al unei adevărate mişcări pedagogice din ţara noastră. Aceasta se va putea realiza, ţinînd seama şi de noile condiţii în care redacţia revistei va lucra în viitor.

A urmat prezentarea planului de muncă pe anul 1957, care a fost expus de tov. I. Cremer, directorul adjunct al Institutului.

Din discuţiile care s-au desfăşurat în cadrul Consiliului ştiinţific pe baza analizei activităţii din anul 1956 şi a planului de muncă pe 1957, la care au participat tovarăşii: Didilescu I., directorul Direcţiei metodice a învăţămîntului superior din Ministerul Învăţămîntului, B. Grigoriu, rectorul Institutului pedagogic „M. Gorchi" Bucureşti, Eliza Paveliu, directoarea Şcolii elementare de 7 ani nr. 148 din Bucureşti, Constantin Bender, di-

rector I.I.P.C.D.-Bucureşti, I. Radu, cercetător principal al secţiei de psihologie-defectologie din Cluj, N. Enescu, cercetător principal al secţiei de istoria pedagogiei din Iaşi, M. Timofte, şeful secţiei elementar-preşcolar, I. Cremer, directorul adjunct al Institutullui etc., au reieşit unele aprecieri interesante asupra muncii şi realizărilor obţinute pînă acum, precum şi preţioase îndrumări şi propuneri privind activitatea de viitor.

Concretizînd conţinutul lucrărilor Consiliului ştiinţific, tov. prof. Stanciu Stoian, directorul Institutului a scos în evidenţă necesitatea ca activitatea Institutului să fie mai strîns axată pe sarcinele care stau în faţa Învăţămîntului în perioada actuală, punîndu-se accentul pe realizarea educaţiei comuniste şi a unei pregătiri intelectuale temeinice, legate de practică a tineretului.

1) In consecinţă, *lucrările* care vor fi elaborate în anul următor se vor încadra în următoarele teme principale:

— *Educarea tineretului în spiritul moralei comuniste*, studiindu-se diferitele laturi ale muncii educative atît în procesul de învăţămînt cît şi în activitatea din afara clasei şi extraşcolare. Lucrările prevăzute în acest scop se ocupă de educarea disciplinei conştiente, contribuţia organizaţiei de pionieri la educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist, educarea patriotismului socialist la lecţiile de istoria literaturii române, educaţia în casele de pionieri, educaţia copilului în familie, colaborarea dintre şcoală şi familie etc.

— *Legarea teoriei de practică*, de activitatea în producţie, urmărindu-se problemele cu privire la conţinutul şi căile de realizare a învăţămîntului politehnic în condiţiile concrete ale şcolii noastre. Titlurile lucrărilor care vor traduce în realitate această temă se referă la: legarea teoriei de practică în predarea fizicii şi chimiei, lucrările de laborator la fizică şi chimie, lucrările practice la aritmetică, desfăşurarea muncii pe terenul geografic, unele probleme ale învăţămîntului politehnic în şcoala noastră de cultură generală etc.

— *Îmbunătăţirea predării obiectelor de învăţămînt în şcoala de cultură generală.* Pentru a îndeplini această sarcină s-a propus elaborarea unor îndrumări metodice, culegeri de articole şi studii în legătură cu: desfăşurarea în cît mai bune condiţiuni a lecţiei, ca formă de bază; metodica lecţiilor de compunere la clasele V—VII; analiza limbii şi stilului operei literare; predarea limbii franceze la clasa a V-a; lecţiile de botanică la clasele a V-a, şi a VIII-a; predarea geografiei R.P.R.; predarea istoriei R.P.R.; greşeli tipice în rezolvarea problemelor şi efectuarea calculelor aritmetice; coordonarea muncii instructiv-educative între clasele I—IV; munca învăţătorului la clasa I etc.

— *Îmbunătăţirea activităţii instructiv-educative în instituţiile preşcolare* şi în special, în ceea ce priveşte munca cu grupa combinată.

— *Învăţămîntul în şcolile cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare* se va bucura de o mai mare atenţie, elaborîndu-se — pentru şcolile cu limba de predare germană, sîrbă şi maghiară — o serie de metodici privind predarea abecedarului, predarea gramaticii în clasă a V-a, principiul predării comparative.

— *Problemele de psihologie şi pedagogie* vor ocupa un loc mai important în planul de muncă pe anul 1957, datorită aportului secţiei Institutului de la Cluj. Lucrările care vor fi elaborate în cadrul acestei teme vor trata: particularităţile psihologiei în şcolile medii; particularităţile psihologice ale însuşirii noţiunilor de matematică şi fizică; unele probleme de defectologie etc.

— *Studierea şi valorificarea moştenirii progresiste în domeniul şcolii şi gîndirii pedagogice* în ţara noastră, de asemenea, va constitui o preocupare deosebită prin editarea unor materiale menite să scoată în relief activitatea depusă în acest domeniu: antologia din istoria pedagogiei româneşti, istoria pedagogiei româneşti, manualul de istoria pedagogiei universale etc. Lucrările planificate la această temă vor însuma şi contribuţia secţiei de istoria pedagogiei de la Iaşi care va elabora o serie de monografii pedagogice despre: Gheorghe Asachi, organizatorul *şcolii* naţionale din Moldova, opera pedagogică a lui D. Cantemir, ideile pedagogice ale lui C. Dumitrescu-Iaşi, evoluţia învăţămîntului tehnic şi artistic în Moldova în sec. al XIX-lea, învăţămîntul limbii ruse la Academia Mihăileană, elemente de pedagogie în folclorul românesc, Academia domnească etc.

— În activitatea sa, Institutul va urmări în continuare, problemele legate de conţinutul învăţămîntului (planuri, programe, manuale) şi de organizarea activităţilor şcolare şi extraşcolare, contribuind astfel la rezolvarea problemei *su-*

pregătirii elevilor din şcoala de cultură generală.

2) Analizînd activitatea *Revistei de pedagogie*, Consiliul ştiinţific a propus revizuirea tematicii, ţinîndu-se seama de următoarele probleme mari: probleme ale educaţiei morale în spirit comunist a tineretului nostru şcolar; legarea teoriei de practică în cadrul procesului de învăţămînt şi a activităţilor extraşcolare; valorificarea trecutului nostru pedagogic progresist, probleme de psihologie pedagogică; învăţămîntul în şcolile naţionalităţilor conlocuitoare; generalizarea experienţei înaintate a învăţătorilor şi profesorilor din şcolile noastre; rolul organizaţiilor de copii şi tineret în procesul instructiv-educativ. Pe de altă parte, ţinînd seamă de cerinţele învăţămîntului şi de sarcinile trasate de minister în ceea ce priveşte necesitatea unei informări imediate şi mai sistematice a unităţilor şcolare şi cadrelor didactice, s-a ajuns la concluzia editării unei ediţii în limba maghiară a Revistei de pedagogie, a Analelor Institutului de ştiinţe pedagogice în cinci serii şi a Bibliotecii învăţătorului.

3) Institutul va persista în stăruinţele sale pentru înfiinţarea unui *muzeu pedagogic* în care să se adune, să se păstreze şi să se pună la îndemîna cercetătorilor şi cadrelor didactice materialele şi documentaţia referitoare la mijloacele de educaţie şi instrucţie din trecut precum şi la condiţiile materiale în care se desfăşoară procesul instructiv-educativ în ţara noastră.

4) Se va acorda o atenţie deosebită *sesiunii ştiinţifice* a Institutului care se va desfăşura în martie 1957 prin prezentarea diferitelor comunicări grupate pe temele:

— I. A. Komenski şi moştenirea sa pedagogică (cu ocazia comemorării a 300 de ani de la apariţia operei „Didactica magna" — 1657;

— Participarea cadrelor didactice la organizarea şi desfăşurarea răscoalei ţăranilor din 1907 sau aspecte ale învăţămîntului şi ale mişcării pedagogice din această perioadă.

5) Ţinînd seama de experienţa dobîndită în organizarea şi desfăşurarea *„Lecturilor pedagogice"* în cursul anului 1956, se vor lua serioase măsuri în vederea unei mai bune îndrumări a acestei forme superioare de studiere şi generalizare a experienţei înaintate a cadrelor din învăţămînt.

6) Constatîndu-se eficacitatea muncii *de propagandă pedagogică a Institutului* în rîndurile cadrelor didactice şi ale părinţilor, este necesară o intensificare a acestei activităţi prin: conferinţe, presă şi radio, prin dezvoltarea temelor legate de: importanţa disciplinei în viaţa şcolară, orientarea profesională a tineretului, educaţia copilului în familie, rolul muncii în educarea tineretului, realizarea educaţiei morale la lecţii, rolul muncii socialiste în educaţia patriotică a tineretului etc.

In acelaşi sens, în cadrul Lunii prieteniei romîno-sovietice 1957, cu ocazia sărbătoririi a 40 de ani de la Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie, se va organiza un ciclu de conferinţe cu privire la folosirea experienţei sovietice în pedagogia şi învăţămîntul nostru.

7) Pentru ridicarea continuă a *nivelului ideologic şi profesional al cadrelor de cercetători*, se vor continua şedinţele de informare, în care se vor prezenta cele mai actuale şi mai importante probleme legate de activitatea Institutului şi dezvoltarea pedagogiei în ţara noastră şi celelalte ţări de democraţie populară, iar în cadrul seminarului ideologic, se vor discuta teme ca: Lenin şi construirea şcolii sovietice, lupta împotriva obiectivismului şi subiectivismului în ştiinţă, căile de trecere de la capitalism la socialism, problemele valorificării moştenirii culturale şi pedagogice a trecutului.

Se va urmări, de asemenea, realizarea unui schimb de experienţă cu Institutele de cercetări pedagogice din celelalte ţări de democraţie populară pe bază de corespondenţă, schimb de lucrări sau prin organizarea de excursii ştiinţifice. Se va căuta modalitatea de a strînge mai mult legăturile cu Academia de ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R.

8) În vederea realizării obiectivelor sale, atît pe linia cercetării diferitelor probleme pedagogice cît şi pentru studierea şi generalizarea experienţei înaintate, Institutul va folosi şi *şcoala de bază, şcolile experimentale*, precum şi alte şcoli din ţară, desfăşurîndu-şi activitatea după un plan de muncă special.

Pentru cunoaşterea muncii Institutului la şcoala de bază şi şcolile experimentale se vor organiza şedinţe periodice de analiza muncii, în care se vor lua măsurile necesare pentru îmbunătăţirea activităţii în această direcţie.

9) Discutînd activitatea Consiliului ştiinţific, constatăm că ea însăşi con-

stituie una din cauzele care au contribuit la manifestarea anumitor lipsuri în munca Institutului. De aceea a fost propusă o verificare a componenței Consiliului în sensul ca el să devină mai real și mai operativ. Pe lîngă acestea, s-a precizat forma și conținutul activității lui pentru anul 1957. Pentru a îndeplini sarcina de for conducător și îndrumător al muncii colective, Consiliul științific se va întruni în *ședințe plenare* (două: una la mijlocul și alta la sfîrșitul anului) pentru a discuta activitatea Institutului pe perioada expirată și planul de muncă pe perioada următoare și în *ședințe restrînse* (de cinci ori) pentru a analiza: pregătirea sesiunii științifice din martie 1957, primele patru numere ale Revistei de pedagogie, activitatea la școala de bază și școlile experimentale, organizarea „Lecturilor pedagogice", precum și lucrările: „Legarea teoriei de practică la fizică și chimie", „Căile reușitei la învățătură a elevilor", „Metodica predării geografiei R.P.R.", „Munca cu grupa combinată" și „Metodica lecțiilor de compunere la clasele V—VII".

C. D.

SESIUNEA ȘTIINȚIFICĂ A INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Institutul de științe pedagogice organizează în luna martie a. c. sesiunea științifică anuală în care sînt chemați să prezinte comunicări toți cei care lucrează în acest domeniu.

Temele de bază în care se vor încadra subiectele comunicărilor se referă la următoarele probleme principale:

1. I. A. Komenski și moștenirea sa pedagogică (cu ocazia comemorării a 300 ani de la apariția operei „Didactica Magna" — 1657). În acest sens, se pot prezenta lucrări fie cu caracter istoric, fie cu caracter de actualitate, consacrate problematicii indicate în trecut de Komenski: intuiția, predarea limbii materne, problema disciplinei etc.

2. Participarea cadrelor didactice la organizarea și desfășurarea răscoalei țăranilor din 1907 sau aspecte ale învățămîntului și mișcării pedagogice din această perioadă (cu ocazia comemorării a 50 ani de la răscoala țăranilor din 1907).

3. Diverse probleme de pedagogie legate de preocupările actuale, care interesează munca de îmbunătățire a învățămîntului de cultură generală și dezvoltarea mișcării pedagogice din țara noastră, ca: educația comunistă a elevilor și studenților, educația fizică, educația estetică, U. T. M. și pionieri, bazele pedagogiei, probleme de învățămînt, educația în familie; probleme de defectologie, psihologie pedagogică și istoria pedagogiei.

În special, se atrage atenția asupra temelor privitoare la educația comunistă a elevilor și studenților, care constituie o preocupare deosebită pentru Ministerul Învățămîntului.

De asemenea, reamintim — cu rectificarea cerută de situația actuală a muncii de organizare a sesiunii — unele date cuprinse în circulara trimisă de Institut unităților școlare și care trebuiesc respectate pentru a ne da posibilitatea unei pregătiri temeinice a acestei manifestări:

— comunicarea titlului împreună cu rezumatul lucrării ce va fi prezentată la sesiune: pînă la 30 ianuarie 1957;

— trimiterea textului integral al comunicărilor, pentru a putea fi pus la dispoziția participanților: pînă la 15 februarie 1957.

Spre a asigura un sprijin efectiv muncii de pregătire a sesiunii, cercetătorii Institutului dau consultații, la cerere, tuturor tovarășilor înscriși pentru lucrări, cu condiția ca acest lucru să le fie comunicat din ziua precedentă sau să le fie transmis sub formă de corespondență.

Institutul de științe pedagogice insistă ca facultățile de pedagogie din țară, institutele de cercetări și învățămînt superior precum și toți cei pentru care problemele de educație și învățămînt constituie o preocupare să contribuie cu toată însuflețirea la succesul sesiunii științifice din martie, pentru ca ea să reprezinte cu adevărat un eveniment de seamă pe drumul dezvoltării permanente a științei pedagogice în țara noastră.

BIBLIOTECA CENTRALA
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

*

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

*

REDACŢIA: Bucureşti, str. Spiru Haret nr. 8
Telefon: 3.32.74
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej

*

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservire în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Lei 3.

I 3875
BIB. CENTRALĂ.
41

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

41

ANUL VI **2** FEBRUARIE 1957

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

244

1990

(97)

- IUL. 2005

1 IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE“
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSKI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 3.32.74

I 3875

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI Nr. 2 *Februarie 1957*

CUPRINS

Pagina

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

P. A. Lebedev: V. I. Lenin despre învăţămînt şi şcoală 3

Ion Berca: Unele aspecte ale introducerii elementului noutăţii în procesul repetării materiei 15

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

T. Gal: Din experienţa învăţămîntului mixt în şcolile din regiunea Cluj . . 27

M. Ştefan: Regruparea materiei în recapitularea finală 43

DE PESTE HOTARE

I. V. Orghidan: Cîteva date privind lupta organizaţiei F.I.S.E. pentru progresul şi promovarea colaborării cu celelalte organizaţii internaţionale ale cadrelor de învăţămînt 55

DISCUŢII

* * * Proiect de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R. . . . 60

Al Bojin: Pentru un nou manual de literatură romînă 86

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

V. Ţîrcovnicu: „Munca dirigintelui" 91

M. Boştină: In ajutorul cadrelor didactice care predau la clasele I—IV . . 95

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

1603 V

1934

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

П. А. ЛЕБЕДЕВ: В. И. Ленин о просвещении и школе. 3
ИОН БЕРКА: Некоторые виды введения нового в процессе повторения . 15

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

Т. ГАЛ: Из опыта совместного обучения в школах Клужской области . . . 27
М. Штефан: О распределении учебного материала при заключительном повторении. 43

ЗА РУДЕЖОМ

И. В. ОРГИДАН: Борьба организации Профсоюзной международной федерации учителей за сотрудничество с другими международными организациями учителей 55

ДИСКУССИИ

... Проэкт проспекта учебника истории педагогики в Р. Н. Р. 60
АЛ. БОЖИН: За новый учебник румынской литературы 86

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

В. ЦЫРКОВНИКУ: „Работа классного руководителя" 91
М. БОШТИНА: Пособие для учителей начальных классов 95

SOMMAIRE

THÉORIE ET HISTORIE DE LA PÉDAGOGIE

P. A. Lebedev: *V. I. Lenine et les problèmes de l'enseignement et de l'école.* 3
Ion Berca: *L'introduction du nouveau dans les leçons de récapitulation* 15

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

T. Gal: *De l'expérience de l'enseignement mixte dans les écoles de la région de Cluj* 27
M. Ştefan: *Commment systematiser les connaissances des élèves à l'étape qui précède les examens* 43

L'EINSEIGNEMENT À L'ÉTRANGER

L. V. Orghidan: *La lutte de l'organisation de la F.I.S.E. en vue de réaliser la collaboration avec d'autres organisations internationales des enseignants.* 55

DISCUSSIONS

* * * *Projet de prospectus pour une l'histoire de la pédagogie dans la République Populaire Roumaine* 60
A. Bojin: *Pour un nouveau manuel de littérature roumaine* 86

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

V. Ţîrcovnicu: *„L'activité du professeur dirigeant de classe"* . . . 91
M. Boştină: *Un ouvrage qui vient en aide aux instituteurs* 95

V. I. LENIN DESPRE ÎNVĂŢĂMÎNT ŞI ŞCOALĂ

P. A. LEBEDEV
Candidat în ştiinţe pedagogice

Concepţiile lui V. I. Lenin s-au format sub influenţa realităţii din Rusia din a doua jumătate a veacului al XIX-lea. Principiile ştiinţifice ale socialismului erau întotdeauna verificate de Lenin foarte minuţios, pe baza faptelor concrete ale acelei societăţi ale cărei clase exploatate păşeau în luptă pentru eliberarea lor economică, politică şi spirituală de sub orice exploatare.

Lui V. I. Lenin îi plăcea să spună mereu că adevărul este întotdeauna concret. Acest caracter concret îl căuta şi-l găsea şi în rezolvarea problemelor şcolii şi ale învăţămîntului. Rusia, pe timpul acela, era una din ţările înapoiate ale Europei. Ea era cu mult mai înapoiată decît Anglia, Franţa şi Germania, din punct de vedere economic şi politic. In domeniul culturii, Rusia era într-o stare şi mai înapoiată, chiar disperată. Cum se putea scoate ţara din această stare de înapoiere seculară? Erau două căi: revoluţia şi reforma. Lenin şi comuniştii erau pentru calea revoluţionară în transformarea întregii vieţi sociale din Rusia. Mai mult, ei considerau această cale drept unica cale reală. Numai revoluţia socialistă va putea să dezlege cu succes întregul nod de probleme economice, politice şi culturale.

Cultura poporului nu cade din cer. Ea este un rezultat firesc al dezvoltării economice şi politice a societăţii. Dar în perioada narodnicismului, această teză, care face parte din concepţia marxistă despre lume, nu şi-a croit drum deodată în Rusia şi nu fără luptă ideologică. Narodnicii abordau foarte simplu şi chiar naiv problemele culturii şi ale învăţămîntului. Li se părea că este suficient de a convinge pe oameni de folosul şi necesitatea culturii pentru ca să se termine cu starea de înapoiere culturală, iar după aceea şi cu cea economică. Unul dintre narodnici, S. N. Iujacov nu numai încearcă să convingă intelectualitatea rusă şi guvernul autocrat rus de importanţa şi necesitatea iluminării pe scară largă a poporului, ci şi elaborează un proiect de reforme cu privire la învăţămîntul mediu obligatoriu al întregului popor. Potrivit proiectului lui Iujacov rezultă că economia rusă înapoiată putea să asigure poporului învăţămîntul mediu (liceu) general. Această utopie, la baza căruia stă ignorarea economiei şi a pol ii ca factori care predetermină cultura şi învăţămîntul, era trăsătur caracteristică a intelectualităţii narodnice. V. I. Lenin demonstra lui S. N. Iujacov că la un anumit nivel economic poate să se dezvolte n anumit fel de cultură. In acelaşi timp, multe lucruri în dezvoltarea culturii depindeau şi de for-

maţia politică. Pe timpul ţarismului nu era posibil de a construi cultura socialistă.

Interesele de clasă îşi găsesc expresia lor vie în rezolvarea problemelor de învăţămînt. Nu ne putem închipui ca într-o societate împărţită în clase antagoniste, statul să realizeze oarecare politică deasupra claselor în domeniul învăţămîntului, adică să se preocupe în egală măsură de înflorirea tuturor păturilor sociale ale populaţiei, a tuturor claselor, a întregului popor. Învăţămîntul şi şcoala au fost întotdeauna şi vor rămîne instrumentele dominaţiei, instrumentele politicii clasei, care are puterea economică şi politică. Dar acest adevăr marxist îl contestă nu numai narodnicii din timpul lui Lenin, ci şi toţi idealiştii şi duşmanii marxismului din zilele noastre. Era greu să se nege existenţa claselor şi a luptei de clasă într-o societate împărţită în clase antagoniste. Totuşi s-au găsit şi se mai găsesc şi acum apărători ai statului şi ai oamenilor de stat burghez care, chipurile, sînt capabili, în condiţiile antagonismului vieţii sociale şi politice, să facă ceva în interesele învăţămîntului pentru *întregul popor*. Se pare că aceşti apărători au prea mare încredere în izvoarele oficiale ale burgheziei, mai ales, în documentele guvernamentale ale acestora, unde se proclamă interesele „întregului popor". In felul acesta studierii faptelor din realitate i se substituie studierea intenţiilor subiective ale unui om politic de stat sau ale altuia. De la intenţiile omului de acţiune şi pînă la realizarea lor este un drum lung, care nu-i neted şi asfaltat, ci macerat şi stricat de torentele furtunoase ale pasiunilor economice şi politice. De cele mai multe ori, în societatea capitalistă, chiar reforme bine concepute ale învăţămîntului, care după părerea creatorilor lor trebuiau să copleşească cu binefaceri întregul popor, se scufundau în vîltoarea tulbure, năprasnică a economiei şi politicii, a pasiunilor unui mănunchi privilegiat de magnaţi latifundiari şi ai capitalului. In cazuri fericite şi foarte rare ajungeau în popor doar fărîme jalnice de cultură.

Chiar şi narodnicul S. N. Iujacov era nevoit să recunoască existenţa claselor şi a intereselor de clasă în viaţa Rusiei din ultima decadă a veacului trecut. Mai mult, el se ridică pînă la înţelegerea felului de a pune problema sarcinilor şcolii medii din punct de vedere al intereselor de clasă, în care V. I. Lenin vedea „una dintre cele mai importante probleme nu numai ale învăţămîntului, dar şi ale întregii vieţi sociale" [1].

V. I. Lenin e de acord cu S. N. Iujacov că formula „şcoala trebuie să pregătească omul pentru viaţă" este cu totul lipsită de conţinut. Problema constă în faptul *ce* anume trebuie pentru viaţă şi *cui* îi trebuie, adică în interesele cui, pentru binele şi folosul cui se dă instrucţiunea elevilor şcolii medii. In legătură cu aceasta, Lenin remarcă: „Este un fel minunat de a pune problema...". Dar în rezolvarea acestei probleme, S. N. Iujacov se limitează, după expresia lui Lenin, la fraze goale, cum ar fi: „Acestea pot fi interesele, binele şi folosul statului, naţiunii, uneia sau alteia dintre clasele sociale şi însuşi individului instruit" [2]. Aici Iujacov

[1] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 2, ed. P.M.R., 1951, p. 454.

[2] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 2, ed. P.M.R., 1951, p. 454.

o încurcă. Societatea împărțită pe clase, el o face compatibilă cu un stat fără de clase, cu o națiune fără de clase, cu indivizi care stau în afara claselor. In această lipsă de discernămînt a faptelor și noțiunilor deosebite se ascunde poziția neprincipială a narodnicului.

Oare este posibil ca într-o societate împărțită pe clase să fie un singur tip general de școală medie de stat?

S. N. Iujacov neagă această posibilitate. V. I. Lenin consideră că această negare este greșită. Școala de clasă, dacă s-a eliberat de orice fel de rămășițe corporatiste, presupune în mod necesar un tip general de școală. Esența școlii de clasă, V. I. Lenin o vede în faptul că învățămîntul este organizat la fel și este la fel de accesibil pentru toți cei *avuți*. Școala corporatistă cere elevului să aparțină unei anumite stări sociale. Școala de clasă nu cunoaște stări sociale, ea cunoaște numai cetățeni și cere tuturor elevilor numai un singur lucru: taxa pentru învățătură. Nu e nevoie deloc de programe diferite pentru cei bogați și pentru cei săraci. Cei care nu au mijloace pentru achitarea taxei școlare, pentru cheltuieli necesare procurării manualelor școlare și întreținerii elevului, pe aceștia, școala de clasă pur și simplu nu-i admite în învățămîntul mediu. Ea nu cunoaște închistarea de clasă. Rămîne întotdeauna liberă trecerea anumitor persoane dintr-o clasă în alta.

In societatea burgheză contemporană pînă și școala medie care nu ia nici un fel de taxe școlare nu încetează să fie o școală de clasă. De ce? Pentru că cheltuielile de întreținere a unui elev pe o perioadă de 7—8 ani și mai mult, sînt incomparabil mai mari decît taxa școlară. Aceste cheltuieli sînt accesibile numai pentru o infimă minoritate avută.

V. I. Lenin găsea în înlocuirea școlii corporatiste cu școala de clasă elemente progresiste, la fel ca și în înlocuirea culturii și învățămîntului feudal cu cultură și învățămînt burghez. Totuși în Rusia de la sfîrșitul veacului al XIX-lea învățămîntul feudal avea încă destulă influență: predomina corporatismul în școlile medii (56% dintre elevi erau copii de nobili și de funcționari).

Înțelegînd netemeinicia guvernării Rusiei autocratice, S. N. Iujacov încearcă să folosească principiul îmbinării dintre învățămîntul mediu și munca productivă a liceenilor cu scop de a întreține liceul din punct de vedere economic. Liceul trebuia să fie în același timp și o gospodărie agricolă. Munca elevilor în cursul verii trebuia să asigure în întregime existența școlii medii. Salariul profesorilor, cumpărarea manualelor, hrana elevilor, îmbrăcămintea ș.a.m.d., toate acestea erau asigurate de munca elevilor. Dar nu munceau toți elevii, ci numai aceia care nu puteau plăti dreptul la învățătură.

V. I. Lenin este de acord că ideea îmbinării învățămîntului cu munca productivă e profund justă. Această idee a exprimat-o încă Marx. V. I. Lenin subliniază importanța acestei idei, spunînd că nu ne putem închipui societatea viitoare fără îmbinarea învățămîntului cu munca productivă a tinerei generații.

Dar Lenin se ridică dîrz împotriva faptului ca prin munca elevilor să se scoată cheltuielile de întreținere ale liceului. El este împotriva pla-

nului lui Iujacov, după care munca productivă este obligatorie numai pentru acei elevi care nu pot să plătească pentru învățătura lor. „Pentru a îmbina munca productivă generală cu învățămîntul general, este necesar, evident, să se impună *tuturor* obligația de a lua parte la munca productivă" [1]. Dar Iujacov propaga obligativitatea muncii fizice nu pentru toți, ci numai pentru cei săraci (neavuți).

In felul acesta, V. I. Lenin în polemica cu narodnicii din ultima decadă a veacului trecut dezvăluie factorii care condiționează dezvoltarea culturii și a învățămîntului, precum și esența școlii de clasă și corporatiste.

In același timp, el apără ideea îmbinării învățămîntului cu munca productivă împotriva falsificatorilor și proiectelor utopice ale narodnicilor.

La începutul veacului al XX-lea se intensifică mișcarea intelectualității, a cărei lozincă principală era „învățămîntul pentru toți și pentru fiecare" prin reforma sistemului de învățămînt public care exista. Această mișcare oglindea nemulțumirea burgheziei liberale și a intelectualității burgheze pentru că învățămîntul în Rusia era la un nivel scăzut. Peste 4/5 (peste 80%) dintre copii și adolescenți nu învățau. Guvernul țarist ținînd seama de starea de spirit a burgheziei încearcă să facă reforma școlii. Dar din aceste încercări n-a ieșit nimic.

Nici o clipă V. I. Lenin și comuniștii n-au crezut în seriozitatea intențiilor țarismului. Ei nu erau adversari ai reformelor, deși înțelegeau foarte bine că învățămîntul pentru toți și pentru fiecare este irealizabil pe baza relațiilor economice sociale existente. Marxiștii, spre deosebire de liberali, nu considerau reforma drept scopul lor, ci subordonau lupta pentru reforme luptei revoluționare pentru libertate și socialism.

Deci și în această perioadă, în problema cu privire la căile de dezvoltare culturală a Rusiei s-au ciocnit două concepții: marxistă și liberală. Marxiștii răspîndeau în rîndul muncitorilor ideile revoluției ca fiind unica cale sigură pentru transformarea democratică a învățămîntului public. Țarismul nu putea să dea acest învățămînt democratic, deoarece era dușmanul cel mai aprig al lui. Numai nimicirea autocrației putea să deschidă oamenilor muncii drumul spre instruire și cultură. Liberalii încercau prin reforme ale învățămîntului să îmbunătățească nivelul cultural al poporului. Pentru aceasta ei trebuiau să apeleze la autocrație, care nu putea și nu vroia ca cunoștințele să fie accesibile întregului popor. V. I. Lenin, încă în 1895 a dezvăluit foarte clar cauza principală a acestei rezistențe a țarismului în ceea ce privește iluminarea oamenilor muncii: „Fără știință muncitorii sînt lipsiți de apărare, cu știință ei constituie o forță!".[2].

Lenin a subliniat în același timp caracterul progresist al nimicirii rămășițelor corporatiste în sistemul învățămîntului public; asupra acestei

[1] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 2, ed. P.M.R., 1951, p. 465.
[2] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 2, ed. P.M.R., 1951, p. 80.

nimiciri insistau nu numai liberalii, dar și întreaga opinie democratică a Rusiei. Adevărata democratizare a școlii este posibilă numai după răsturnarea autocrației. Și în această perioadă comuniștii aveau concepția lor generală cu privire la învățămînt care cuprindea următoarele principii fundamentale:

a) realizarea învățămîntului general;

b) crearea unei școli unice;

c) caracterul laic al școlii;

d) învățămîntul mixt al copiilor de ambele sexe.

Această concepție putea să fie realizată numai în condițiile republicii democratice, adică după nimicirea autocrației. In viitor dezvoltarea și concretizarea principiilor leniniste s-a oglindit în cerințele prevăzute în programul partidului comunist.

Programul, adoptat la cel de al II-lea Congres al P.M.S.D.R. (1903) prevedea în domeniul învățămîntului public:

a) învățămîntul în limba maternă;

b) separarea bisericii de stat și a școlii de biserică;

c) învățămîntul gratuit, general, obligatoriu și profesional pentru toți copiii de ambele sexe pînă la 16 ani; aprovizionarea copiilor săraci cu hrană, îmbrăcăminte și manuale pe socoteala statului.

V. I. Lenin a ținut seamă de specificul Rusiei. Rusia era un stat multinațional, în care se mai păstrau în oarecare măsură vechile stări sociale alături de întărirea rapidă a noilor relații capitaliste. Această particularitate a Rusiei a condiționat necesitatea de a cere ca învățămîntul să fie în limba maternă și egalitatea în drepturi a limbilor. Prejudecățile corporatiste, religioase și rasiale limitau drepturile popoarelor din Rusia pentru învățămînt. Era și mai vădită limitarea dreptului pentru învățămînt la femei, mai ales în regiunile periferice ale Rusiei. Aceste rămășițe ale evului mediu alcătuiau o particularitate caracteristică a vieții sociale de pe atunci. De aceea, cerința în ceea ce privește dreptul la învățătură, de a nimici toate aceste restricțiuni determinate de criteriul stării sociale, religios, rasial și după sex, răspundea intereselor democratizării sociale a Rusiei, deschidea tuturor cetățenilor calea spre învățămînt, indiferent de apartenența lor socială, religioasă, rasială și de sex.

Oamenii muncii puteau realiza aceste cerințe numai prin revoluția democratică. Guvernul țarist ducea politica de asuprire a popoarelor neruse, interzicea de a învăța pe copii în limba maternă. Țarismul atîța ura între popoare. Politica de acest fel dezbina națiunile și pervertea conștiința poporului. Și naționalismul burghez prezenta un pericol tot atît de mare. In pedagogie acest naționalism s-a relevat în teoria educației „naționale". Chipurile, școala rusă națională trebuie să stea în afara politicii și a partidului, să evite orice dezbinare de clasă, pentru a întări unitatea națională. Partizanii educației „naționale" camuflau poziția lor în dosul teoriei despre unitatea culturii naționale. Una din concluziile ei practice a fost răspîndirea largă sub formă de „autodeterminarea culturală a națiunii" nu numai în Rusia, dar și în Austro-Ungaria la începutul veacului al XX-lea. Autonomiștii culturali propuneau să se lase pe seama națiunilor cauza școlară. In loc de un sistem unic de școli de

stat ei cereau rezolvarea problemei şcolare pe naţionalităţi în cadrul unui stat multinaţional.

V. I. Lenin considera că „împărţirea naţiunilor în cadrul unui stat este dăunătoare"[1] şi se ridică împotriva faptului de a transmite naţiunilor cauza şcolară, împotriva împărţirii cauzei şcolare pe naţionalităţi. El protestează împotriva „adaptării socialismului la naţionalism" De ce? Doar comuniştii cer singuri să se înveţe în limba maternă!? Doar comuniştii apără dreptul naţiunilor la autodeterminare în toate domeniile vieţii economice, politice şi culturale? Lenin singur aprobă în totul programul naţional al democraţiei muncitoreşti în care stă scris: Absolut nici un fel de privilegii pentru nici o limbă. Cum aşa? Nu este aici o contrazicere?

Aici nu este nici un fel de contrazicere. Libertatea deplină şi egalitatea în drepturi a limbilor ca şi egalitatea în drepturi a tuturor naţiunilor care intră *într-un singur* stat, nu exclude şcoala unică, dimpotrivă unirea naţiunilor într-un singur stat face să fie necesar păstrarea unităţii şcolii în tot ce este esenţial. In condiţiile libertăţii şi a egalităţii în drepturi această şcoală nu dezbină naţiunile, ci dimpotrivă contribue la o mai deplină înţelegere reciprocă şi la apropierea lor.

Principiul internaţionalismului proletar urmăreşte apropierea naţiunilor. „...Noi, marxiştii tindem să le apropiem şi să le contopim"[2].

De aceea Lenin a demascat teoriile şi lozincile burgheze despre „autonomia culturală", despre „cultura naţională". Burghezia tuturor naţiunilor sub lozinca „cultura naţională" dezbină în *realitate* pe muncitori. Lozinca democraţiei muncitoreşti nu este „cultura naţională" ci „cultura internaţională a democratismului şi a mişcării muncitoreşti din lumea întreagă"[3].

Ce înţelegea Lenin prin cultura internaţională a democratismului şi a mişcării muncitoreşti din lumea întreagă?

Iată răspunsul lui la această întrebare: „Formulînd lozinca „culturii internaţionale a democratismului şi a mişcării muncitoreşti din lumea întreagă", noi luăm *din fiecare* cultură naţională *numai* elementele ei democratice şi elementele ei socialiste, le luăm numai pe acestea şi *în mod exclusiv* în opoziţie cu cultura burgheză, cu naţionalismul burghez al *fiecărei* naţiuni"[4].

In sînul *fiecărei* culturi naţionale se găsesc *elemente,* fie şi nedezvoltate, de cultură democratică şi socialistă, fiindcă în sînul *fiecărei* naţiuni există mase de muncitori şi exploataţi ale căror condiţii de viaţă creează în mod inevitabil ideologia democratică şi socialistă. Dar în sînul *fiecărei* naţiuni există şi o cultură burgheză (iar în majoritatea cazurilor chiar o cultură ultrareacţionară şi clericală) şi nu numai sub formă de „elemente", ci sub formă de cultură *dominantă.* De aceea, „cultura naţională" în genere *este* cultura moşierilor, a popilor, a burgheziei"[5].

---

1 *V. I. Lenin,* Opere, vol. 19, ed. rusă, p. 499.
2 *V. I. Lenin,* Opere, vol. 19, ed. rusă, p. 499.
3 Idem, vol. 20, Edit. de stat pentru literatura politică, 1956, p. 7.
4 Idem, p. 9.
5 *V. I. Lenin,* Opere, vol, 20, ed. P.M.R., 1950, p. 8.

Celor care propăvăduiau cultura națională unică și educația națională nu le lipsea întotdeauna înțelegerea justă a vieții sociale, dar de cele mai multe ori, acești propovăduitori evitau de a pune în mod conștient problema esenței de clasă a societății și a culturii.

V. I. Lenin a dezvăluit erorile făcute involuntar de unii intelectuali de pe atunci și de către o parte dintre muncitori, precum și falsificarea intenționată făcută de profesorii „patentați", plătiți cu dărnicie de către statul burghez. Intreaga istorie a omenirii a fost împotriva acestor domni. Dar ce este istoria pentru ei? Ei privesc istoria ca o acțiune a oamenilor mari, ignorînd cu totul titanica putere creatoare a maselor populare. Ce le pasă acestor domni că nu există cultură națională în afară de clasă?

„Cel care vrea să aducă servicii proletariatului trebuie să contribuie la unirea muncitorilor tuturor națiunilor, luptînd neîncetat împotriva naționalismului burghez, atît *„propriu"* cît și străin" [1].

Naționalismul burghez și internaționalismul proletar se opun în mod intransigent unul altuia și exprimă nu numai poziția a două mari tabere de clasă ale întregii lumi capitaliste, ci și două politici, două concepții deosebite asupra lumii în problema națională.

Ipocrizia „autonomiștilor culturali" ruși se relevă în atitudinea lor față de limba de stat. Aici ei părăsesc poziția „autonomiei culturale" și se alătură șoviniștilor incorijibili ai națiunilor dominante. Rolul cultural măreț al limbii ruse pentru naționalitățile neruse nu-i dă însă dreptul ca să fie limba obligatorie pentru toate naționalitățile din Rusia. Lenin, adresîndu-se „liberalilor în cultură", spunea că limba lui Turghenev, Tolstoi, Dobroliubov și Cernîșevski este măreață și plină de vigoare; se înțelege că marxiștii ruși erau de părere ca fiecare locuitor al Rusiei să aibă posibilitatea să învețe marea limbă rusă, dar „un singur lucru nu vroiau: elementul constrîngerii...". Marxiștii ruși s-au ridicat împotriva unei limbi de stat obligatorie, dar erau pentru asigurarea cea mai deplină a populației cu școli în care predarea să se facă în limba populației respective.

V. I. Lenin demonstra convingător că populația multinațională poate să înțeleagă singură necesitatea studierii limbii ruse, pentru că relațiile economice permanente și legăturile culturale dintre popoarele Rusiei o vor ajuta la aceasta.

Constrîngerea de a învăța limba rusă sub amenințarea bîtei, adică de a face ca limba rusă să fie limba de stat obligatorie, înseamnă a încîlca principiul egalității în drepturi a limbilor, a împiedica relațiile frățești dintre popoarele Rusiei.

Autonomiei „cultural-naționale" și educației naționale care dezbină pe oamenii muncii, V. I. Lenin le-a opus ideea educației în spiritul internaționalismului. Sarcina proletariatului constă în a uni națiunile în ceea ce privește cauza școlară, pentru ca în școală să se pregătească ceea ce se realizează în viață [2]. Dar oare internaționalismul poate să în-

[1] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 20, ed. P.M.R., 1951, p. 9.
[2] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 19, ed. rusă, p. 456.

locuiască patriotismul? Oare acestea nu sînt două noţiuni care se exclud reciproc? Nu, dacă noţiunea de patriotism o vom îmbina cu noţiunea de socialism „Interesul mîndriei naţionale (înţeleasă nu în mod slugarnic), a Velicoruşilor coincide cu interesul *socialist* al proletarilor velicoruşi (şi al tuturor celorlalţi proletari)" [1].

„Cum? A subordona educaţia politicii? Aceasta este absolut inadmisibil!" — aşa declarau toţi liberalii, toţi „autonomiştii liberali" şi toţi partizanii şcolii în afara politicii. Pentru ei erau mai potrivite formule abstracte şi vagi cum ar fi „includerea omului în viaţa spirituală", „educaţia unei persoane armonioase", „dragostea pentru omenire" şi învăţăturile miticului Hristos.

In interesele luptei proletariatului este necesar ca educaţia să fie legată de lupta de clasă, de sarcinile transformării societăţii. Scopurile şi sarcinile educaţiei au fost formulate de către fondatorii socialismului ştiinţific. Aceste scopuri şi sarcini exprimau necesităţile dezvoltării sociale şi şi-au făcut drum prin luptă împotriva ideilor burgheze despre educaţia individului.

V. I. Lenin dezvoltă principiul lui Marx despre caracterul istoric al scopului educaţiei, dînd la o parte ideea metafizică despre scopurile educaţiei, care ar fi, chipurile, veşnice şi invariabile. Scopul şi legea obiectivă a educaţiei, după instaurarea puterii oamenilor muncii, constă în formarea constructorilor dezvoltaţi multilateral ai societăţii comuniste.

Dezvoltarea multilaterală, îmbinată cu însuşirea cunoştinţelor ştiinţifice contemporane despre natură şi societate, poate să fie asigurată pentru toţi cetăţenii numai într-o societate socialistă. Sarcina de bază a şcolii constă în înarmarea tineretului cu cunoştinţe pe deplin ştiinţifice... „Noi nu trebuie să luăm din şcoala veche... un număr infinit de cunoştinţe, nouă zecimi inutile şi o zecime denaturate...".

Care sînt criteriile de alegere a cunoştinţelor pentru studierea lor în şcoală? Lenin scotea aceste criterii din sarcinile renaşterii economice a întregii ţări. Ţara avea nevoie de reorganizare, de refacere a industriei şi agriculturii pe baza principiului tehnicii contemporane. Iar această tehnică se bazează pe ştiinţa contemporană. De aceea, Lenin considera că trebuie să se studieze în şcoală, în primul rînd, acele cunoştinţe care erau necesare pentru rezolvarea sarcinilor actuale ale industriei şi agriculturii.

Amintim, printre altele, că Lenin, deşi pe timpul cînd învăţa la liceu, avea înclinaţie pentru limbile antice (latina şi greaca), n-a ezitat totuşi să recunoască mai tîrziu că S. N. Iujacov, avea dreptate, cînd, în 1897, în planul său de reformă a învăţămîntului mediu a înlocuit limbile antice cu limbile moderne, contemporane.

Nu numai *ce* să învăţăm, ci şi *cum* să învăţăm trebuie să se revizuiască de pe poziţia şcolii socialiste. Lenin spunea că noi n-avem nevoie de toceală, ci trebuie să dezvoltăm şi să perfecţionăm memoria fiecăruia care învaţă cunoştinţele esenţiale pentru a le însuşi în aşa fel, încît

[1] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 21, ed. P.M.R., 1952, p. 92.

să le trateze critic, fără a-și umple mintea cu vechituri care nu sînt necesare... Trebuie ca toate sarcinile învățăturii să fie puse în așa fel, încît în fiecare zi, în orice sat, în orice oraș, tineretul să rezolve practic o sarcină sau alta a muncii comune, fie ea cît de mică, cît de simplă.

Legătura dintre teorie și practică este trăsătura distinctivă a școlii noi. Această școală trebuie să pună capăt celei mai dezgustătoare moșteniri din trecut: ruperea dintre cuvînt și faptă, ruperea dintre cunoștințe și activitatea practică.

In societatea capitalistă n-a existat o legătură între sarcinile reale ale organizării muncii poporului și predarea în școală. Ruperea învățămîntului și culturii de sarcina principală a organizării muncii era una din lipsurile radicale ale felului de organizare a învățămîntului și culturii în Rusia prerevoluționară. Această lipsă a dat naștere unui „învățămînt cu caracter scolastic, birocratic, lipsit de viață, infectat de influențe popești..."[1].

Școala socialistă trebuia să se elibereze de această lipsă radicală a școlii vechi. V. I. Lenin arată căile pentru înlăturarea ei în condițiile rezolvării sarcinilor concrete ale refacerii economiei naționale a Republicii Sovietice (februarie 1920). Aceasta era cea mai grea perioadă din viața economică a tinerei republici, slăbită de războiul istovitor și de intervenție, de ruină, foamete, tifos și de sabotajul claselor exploatatoare răsturnate, precum și de blocada economică a țărilor capitaliste. Deși războiul civil mai continua, totuși în acel timp la ordinea zilei nu erau sarcinile militare, ci sarcinile restabilirii muncii pașnice. Se studiază planul de electrificare a Rusiei. Acest plan prevedea ca, în timp de zece ani, întreaga țară să fie acoperită cu o rețea de uzine electrice, creîndu-se, în felul acesta, o bază energetică pentru industria și agricultura contemporană. Electrificarea întregii Rusii constituia o sarcină practică. Rezolvarea ei cerea un nivel mai ridicat de cultură și de învățămînt, decît acea cultură și acel învățămînt de care dispunea Rusia din timpul acela.

„Această sarcină practică, vădit legată de avîntul culturii și învățămîntului, trebuie să servească drept pivot pe care să se axeze întregul caracter... al predării și al învățămîntului nostru"[2].

V. I. Lenin înțelegea sarcinile și întregul caracter al învățămîntului, al predării, al educației și al instrucției potrivit cu sarcinile curente ale Rusiei Sovietice. In anul 1920 sarcina practică imediată era electrificarea întregii țări. Caracterul întregii predări în școli și al întregului învățămînt școlar trebuia să se schimbe în comparație cu perioada precedentă (1917—1920), cînd în fața țării era sarcina apărării. In ce constă sensul acestei schimbări? Era necesară nu schimbarea bazelor și a orientării predării, ci a caracterului activității profesorilor și a elevilor. Această schimbare a caracterului activității este subordonată sarcinilor trecerii la construcția pașnică cu un plan vast de transformare economică a țării. Intreaga muncă în domeniul instrucției și învățămîntului se leagă de nevoile cele mai

[1] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 30, Edit. de stat pentru literatura politică, 1956, p. 367.
[2] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 30, Edit. de stat pentru literatura politică, 1956, p. 369.

urgente ale vieții de fiecare zi: refacerea industriei pe baza tehnicii moderne prin electrificare și avîntul culturii.

Legătura dintre avîntul general al culturii și științei cu nevoile economice cele mai nevralgice cerea din partea conducătorilor Comisariatului poporului pentru învățămînt mai multă operativitate și spirit practic în munca lor. Muncitorii Comisariatului poporului pentru învățămînt erau încă prizonieri ai considerațiunilor generale și lozincilor abstracte.

V. I. Lenin considera că este necesar de a ține evidența și a verifica experiența practică. Muncitorii Comisariatului poporului pentru învățămînt sînt obligați să folosească sistematic indicațiile acestei experiențe.

Chiar dacă experiența pozitivă, deocamdată, nu este prea bogată pe teren, ea trebuie studiată, verificată și popularizată în celelalte școli.

Cea mai urgentă măsură practică consta în organizarea justă a învățămîntului politehnic. Dar, muncitorii Comisariatului poporului pentru învățămînt erau ocupați cu discuția pe tema: care învățămînt este mai important — cel politehnic sau cel monotehnic? Lenin socotea aceste considerații „fundamental greșite" arătînd că programul partidului cere un învățămînt general și politehnic pentru copiii de ambele sexe pînă la vîrsta de 17 ani. Învățămîntul profesional trebuie clădit pe baza învățămîntului general și politehnic și legat de acesta.

Una dintre cele mai importante sarcini ale revoluției culturale este sarcina de a face ca „toate minunile tehnicii, toate cuceririle culturii" să devină un bun al întregului popor. Totodată, prin instruirea și dezvoltarea tinerei generații, bazate pe cuceririle revoluției socialiste, se dezrădăcinează treptat deprinderile și concepțiile oamenilor, moștenite de la societatea veche, bazată pe exploatarea omului de către om. Practica construirii societății socialiste luminată de flacăra și rațiunea științei este privită de Lenin ca cel mai important mijloc pentru reeducarea maselor. Izvorul dătător de viață și motorul revoluției culturale este spiritul de inițiativă al maselor.

Dar revoluția culturală nu era privită de Lenin ca ceva izolat, ceva închis. Ea se supune celui mai înalt scop: ridicarea productivității muncii. De înalta productivitate a muncii, de atitudinea conștientă creatoare și disciplinată față de muncă depinde nu numai înflorirea și prosperitatea tuturor membrilor societății socialiste, ci și problema existenței sau a inexistenței însăși a societății socialiste. Revoluția culturală, chemată să ridice nivelul învățămîntului și al culturii poporului, este unul din factorii de mărire a productivității muncii. Dar și dezvoltarea economiei țării, dezvoltarea industriei și a agriculturii creează premizele materiale pentru dezvoltarea cu succes a culturii și învățămîntului. Și în societatea socialistă succesul culturii și al învățămîntului este determinat de succesele economiei. Nimicirea limitărilor corporatiste și de clasă, deplina democratizare a vieții sociale creează condiții optime pentru dezvoltarea învățămîntului și a culturii. In societatea socialistă acțiunea și influența reciprocă a economiei și culturii pot fi coordonate pe bază de plan, ținîndu-se seamă de interesele politicii generale ale statului. Acțiunea reciprocă a celor trei factori — economia, politica și cultura — se manifestă

cu toată claritatea în istoria dezvoltării școlii și a întregului învățămînt sovietic. Pe măsură ce se dezvoltă economia țării, partidul și guvernul, pe baza învățăturii marxist-leniniste, lărgește treptat cadrul învățămîntului mediu și superior. Economia națională, chiar în primii ani ai puterii sovietice, cerea un mare număr de specialiști în toate ramurile industriei și agriculturii. Dar țara nu avea baza materială și culturală pentru crearea unei rețeli vaste și necesare de școli de cultură generală și profesională. Numai în 1934, Uniunea Sovietică a putut să realizeze învățămîntul elementar obligatoriu, început încă în primul an al Puterii Sovietice. Dar dezvoltarea rapidă a economiei și culturii a permis chiar după cinci ani să se cuprindă în școli nu numai pe toți copiii de vîrstă școlară și să se lichideze analfabetismul în întreaga țară, dar și să se promoveze învățămîntul mediu general în orașe și învățămîntul de șapte ani în sate, obligatoriu. Războiul care a durat patru ani a adus pagube uriașe în domeniul economiei și al culturii. Cu toate acestea, economia renăscută a permis nu numai să se refacă rețeaua de învățămînt distrusă de război, ci și să se lărgească rețeaua învățămîntului mediu general în orașele industriale. In planul cincinal actual este prevăzut să fie cuprinși, în principiu, toți copiii în învățămîntul mediu general și în învățămîntul mediu special.

Economia și cultura noastră socialistă în continuă dezvoltare — dispune astăzi de un număr suficient de specialiști necesari pe care îi dă învățămîntul mediu și superior.

V. I. Lenin demonstra cu înflăcărare necesitatea legăturii dintre școală și politică. Această necesitate decurgea din rolul școlii socialiste, care trebuie să servească interesele oamenilor muncii și să fie o armă pentru nimicirea definitivă a împărțirii societății în clase. Principiul legăturii dintre școală și politică se realizează în conținutul și metodele educației comuniste și-și găsește expresia sa concretă, în primul rînd, în scopurile și sarcinile învățămîntului și educației, precum și în alegerea cunoștințelor științifice despre societate și natură. Politica fiind „expresia concentrată a economiei" poate ocupa primul loc. Economia, prin politică, influențează mersul învățămîntului și dezvoltarea școlii.

In istoria construcției școlii sovietice, au fost greșeli și denaturări ale acestui principiu fundamental. Au fost încercări de a răstălmăci și de a denatura într-un mod grosolan și monstruos principiul legăturii dintre școală și politică, încercări de a se introduce în mod nedibaci politica în mintea generației tinere, care trebuie pregătită[1]. Prin denaturarea principiului legăturii dintre școală și politică, Lenin avea în vedere transformarea educației, care trebuia să fie comunistă prin spiritul său, într-o nouă instrucție cînd copiii erau forțați să învețe pe de rost și să repete papagalicește anumite idei, pe care nu le înțelegeau, cînd învățătura nu se lega de munca obștească, cînd copiii nu erau învățați să trăiască și să lucreze în comun, ajutîndu-se reciproc.

---

[1] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 28, Edit. de stat pentru literatura politică, 1955, p. 408.

Acum, aproape după 40 de ani de la Revoluția Socialistă din Octombrie, s-au realizat pe deplin cerințele prevăzute în programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice, formulate de geniul lui V. I. Lenin, care a știut să exprime complet și precis interesele și speranțele tuturor oamenilor muncii. In învățămîntul și în școala sovietică au pătruns adînc, pentru totdeauna, mărețele principii:

— învățămîntul general în limba maternă a fiecărei națiuni care intră în componența Uniunii Sovietice;

— școala unică laică pentru învățămîntul mixt al tuturor copiilor pînă la 17 ani;

— învățămîntul gratuit, începînd cu învățămîntul elementar (inclusiv cel superior);

— legătura dintre învățămînt și practica construcției socialiste, prin realizarea învățămîntului mediu general politehnic;

— legătura dintre învățămînt și școală cu politica Partidului Comunist și a statului socialist.

In prezent, Uniunea Sovietică nu cunoaște adversari în rîndul statelor capitaliste din lume cu privire la realizările în domeniul învățămîntului public. Dar poporul sovietic nu se poate opri la acele realizate, nu poate să spună că totul s-a făcut deja și s-a făcut în modul cel mai bun. Greșelile și lipsurile din trecut, care au avut loc în construcția școlii sovietice, sînt, la fel de utile, ca și marile succese „Cine nu muncește nu greșește" — spune proverbul. Iar un alt proverb înțelept mai adaugă: „Și din greșeli se învață". Dar nici un fel de lipsuri și greșeli nu pot eclipsa realizările uriașe ale popoarelor socialiste unite într-o singură familie frățească avînd toți membrii egali în drepturi, a căror deviză este „toți pentru unul și unul pentru toți".

UNELE ASPECTE ALE INTRODUCERII ELEMENTULUI NOUTĂȚII ÎN PROCESUL REPETĂRII MATERIEI

ION BERCA
Conf. univ.

Este cunoscut faptul că majoritatea pedagogilor răspund în mod pozitiv la întrebarea dacă lecțiile de repetare constituie un tip deosebit de lecție.

În didactica științifică, problema repetării materiei ocupă un loc important, deoarece este neîndoielnic că repetarea constituie un mijloc eficace pentru însușirea unor cunoștințe temeinice și profunde de către elevi.

Organizarea repetării materiei are o fundamentare științifică. Ea se întemeiază în primul rînd, pe teoria marxist-leninistă a cunoașterii.

După cum se știe, potrivit acestei teorii, cunoașterea este o reflectare a realității înconjurătoare. Dar această reflectare nu se face instantaneu, nici mecanic, ea este o reflectare activă și care pătrunde progresiv în esența fenomenelor și obiectelor. În această pătrundere progresivă, care implică trecerea de la treapta sensorială de cunoaștere la treapta logică — abstractă și apoi la practică, repetarea are un rol esențial.

În lecția sa „Despre Stat", ținută la universitatea Sverdlov, V. I. Lenin a arătat că trebuie să se muncească timp îndelungat pentru asimilarea problemelor complexe.

„De aceea nimeni nu trebuie să-și închipuie că s-ar putea ajunge dintr-o dată, într-o lecție scurtă, la deplina clarificare a acestei probleme. Urmează ca după prima lecție asupra acestei teme să vă notați punctele neînțelese sau neclare, pentru a reveni asupra lor a doua, a treia și a patra oară, pentru ca cele rămase neînțelese să fie ulterior completate și mai bine clarificate atît prin lectură, cît și prin diferite lecții și convorbiri"... „Ori cine dorește s-o aprofundeze serios și să se lămurească în mod independent asupra ei, trebuie s-o examineze sub diferite aspecte, spre a ajunge la o înțelegere clară și precisă"[1].

Bazele metodicei repetării au fost elaborate de marele pedagog rus progresist K. D. Uşinski.

K. D. Uşinski a exprimat idei juste și adînci asupra esenței și metodelor repetării. El are meritul de a fi privit repetarea ca un element esențial, constitutiv al procesului de învățămînt.

---

[1] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 29, Edit. de stat pentru literatură politică, 1956, pag. 454—455.

Educatorii — spune el — trebuie să includă în mod organic repetarea în întreaga lor activitate didactică. Fără îndeplinirea acestei condiții, elevii nu numai că nu-și pot însuși cunoștințe temeinice, dar uită tot ce au învățat.

În scrisoarea a treia din lucrarea „Călătoria pedagogică în Elveția", K. D. Uşinski, referindu-se la unele părți pozitive ale muncii didactice din școala condusă de Frölich, scria: „Această necontenită metodă de repetare, de revenire fără încetare la materia veche și care adaogă acesteia elemente noi, se bazează în întregime pe următorul fapt psihologic important: orice cunoștință asimilată, revenind în conștiință nu numai că devine mai trainică, mai clară, dar dobîndește aptitudinea, ca să zic așa, de a atrage cunoștințe noi, de a le imprima propria ei trăinicie" [1].

Teoria pedagogică a repetării materiei a realizat un progres enorm prin dezvoltarea ei pe baza învățăturii lui I. P. Pavlov cu privire la activitatea nervoasă superioară.

Baza fiziologică a procesului de învățare, de dobîndire de cunoștințe și deprinderi, o constituie, după Pavlov, formarea de noi legături temporare în scoarța emisferelor cerebrale.

Dar legăturile nervoase temporare nu sînt stabile, constante. Pentru fixarea reflexelor condiționate elaborate, sînt necesare o serie întreagă de întăriri ulterioare.

„Noile legături nervoase formate, dar neîntărite și diferitele lanțuri de legături, difuzînd după legea iradierii, pe suprafața unui sector întins din scoarța cerebrală, își pierd preciziunea, finețea și intensitatea. Claritatea, precizia, caracterul determinat, intensitatea legăturilor nervoase, adică diferențierea, apar numai în condițiile concentrării excitațiilor. Această concentrare se manifestă puternic numai după o serie de întăriri, de repetări ale excitațiilor, de o anumită intensitate și orientare" [2].

Repetarea apare deci ca principalul mijloc de luptă împotriva uitării, pentru formarea unor cunoștințe și deprinderi temeinice.

Învățătura lui I. P. Pavlov privitoare la legile activității nervoase superioare ne permite să înțelegem nu numai rolul repetării în general în asimilarea și fixarea cunoștințelor, ci și o serie de alte aspecte ale problemei repetării, cum este *necesitatea de a introduce elementul nou* cu prilejul repetării.

Procesul repetării trezește interesul și spiritul de activitate al elevilor numai atunci cînd elevii au o atitudine conștientă față de acest proces.

Interesul pentru repetare crește atunci cînd elevilor li se pun întrebări care le activează gîndirea și atrage colectivul clasei în discutarea răspunsurilor colegilor sau a întrebării puse de profesor, prin compararea faptelor, ideilor etc.

---

[1] *K. D. Uşinski*, op. cit., pag. 119.

[2] *G. Balan'uk*. Însușirea temeinică a cunoștințelor și locul fixării inițiale a cunoștințelor în procesul de învățămînt. În Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/955, pag. 26.

Interesul pentru repetare creşte continuu atunci cînd acesta le lărgeşte orizontul şi îi face să privească într-un fel nou faptele şi fenomenele cunoscute, îi învaţă să analizeze şi să generalizeze, cînd elevii simt necesitatea şi folosul repetării.

Elementul nou pe care-l aduce repetarea menţine şi dezvoltă atenţia şi interesul elevilor. Acest fapt îşi găseşte explicaţia în procesele şi legile activităţii nervoase superioare.

Importanţa interesului ca o condiţie a repetării, a învăţării, deci a formării legăturii noi temporare, a fost subliniată de I. P. Pavlov. Este clar, spunea el, că trebuie să fie un anumit interes, trebuie să existe un anumit tonus, o anumită stare activă a scoarţei, pentru ca asociaţia să aibă loc. Ceea ce menţine această stare activă a scoarţei, acest tonus ridicat al ei în procesul repetării, este, între altele, *elementul noutăţii*.

Introducerea elementului noutăţii în procesul repetării provoacă reflexul de orientare sau de cercetare, numit de I. P. Pavlov „ce este", care menţine starea de atenţie concentrată.

Cercetările experimentale efectuate de I. P. Pavlov au arătat că repetarea unor excitaţii uniforme provoacă o stare de inhibiţie în scoarţa cerebrală. Prin repetarea frecventă şi monotonă a aceleeaşi excitaţii se produce o stare de somnolenţă, de apatie. Aşadar, repetarea nu trebuie să se facă în mod uniform, după un anumit şablon, reproducîndu-se mereu aceleaşi cunoştinţe, în aceeaşi ordine, cu aceleaşi metode etc., ci implică cu necesitate elementul noutăţii.

În această direcţie însă trebuie să se ţină seama şi de gradare. Experienţa pavloviană a arătat că includerea unor excitaţii noi într-un stereotip format, se va putea realiza numai în cazul cînd vor fi introduse treptat, fără a aduce schimbări brusce.

Sistemul reflexelor condiţionate — afirma I. P. Pavlov — este deosebit de complex. La el participă o mulţime de funcţiuni izolate, şi aceasta trebuie să se petreacă într'o ordine anumită. Principalul este gradaţia, antrenamentul. In pedagogie, acest lucru trebuie considerat ca regulă de bază. Orice funcţiune ce intră în acţiune se echilibrează cu tot restul activităţii organismului.

Practica şcolară arată că în cazul unei repetări sistematice, care ţine seama de aceste legi, elevii îşi însuşesc cunoştinţe temeinice şi valoroase.

*

Introducerea elementului noutăţii în procesul repetării materiei se poate realiza prin mai multe mijloace. In folosirea diverselor mijloace e necesar să se ţină seama de felurile repetării: *curentă* şi *periodică*.

Repetarea curentă şi cea periodică sînt într-o strînsă legătură şi se condiţionează reciproc. Aşa, de pildă, diferitele forme ale repetării periodice îşi ating scopul de a contribui la aprofundarea şi perfecţionarea cunoştinţelor numai în măsura în care pedagogii se preocupă în mod organizat şi sistematic de repetarea curentă a cunoştinţelor elevilor.

În cele ce urmează ne propunem să arătăm unele mijloace de introducere a elementului noutăţii în repetarea materiei la limba romînă în clasele I—IV.

I. Elementul noutății în repetarea curentă

1. Prima formă a repetării curente este aceea care se realizează în *etapa fixării cunoștințelor*. În cadrul acestei etape, pedagogii au posibilitatea să verifice în ce măsură elevii au înțeles materialul predat, și în același timp, să contribuie la o mai temeinică însușire a lui.

Urmărind consolidarea prin repetare a cunoștințelor predate, ei trebuie să aleagă esențialul. Trebuie să repete în special noțiunile, regulile și faptele esențiale.

Pentru a verifica și adînci înțelegerea celor învățate se cer elevilor exemple concrete sau se fac unele aplicări care nu necesită mult timp.

Scoaterea în relief a ceea ce este esențial orientează pe elevi asupra muncii pe care trebuie s-o desfășoare acasă.

Fixarea trebuie să aibă un caracter sistematic. Nu este indicat ca în această etapă să se facă o altă sistematizare decît cea urmărită în predarea noilor cunoștințe. Însă în etapa fixării, sistematizarea apare într-un mod mai clar, prin faptul că ideile principale sînt desprinse și scoase în relief.

Pentru elevii care și-au însușit conținutul de idei în etapa comunicării cunoștințelor, fixarea cunoștințelor apare de multe ori lipsită de interes. Acest fapt se observă îndeosebi la lecțiile de gramatică. Copiii sînt puși să concretizeze regula învățată prin exemple similare celor folosite în etapa predării. Felul diferit al posibilităților de concretizare a regulilor definițiilor, ceea ce constituie un element de noutate pentru elevi, îi antrenează, îi mobilizează cu mai mult succes în fixarea și consolidarea celor însușite. De exemplu, dacă în procesul predării unei categorii gramaticale s-au folosit exemple sub formă de propoziții izolate, în fixare e mai bine să se folosească scurte texte închegate, fie că acestea se desprind din bucățile de citire studiate anterior de elevi, fie că se alcătuiesc în clasă de către elevi sub îndrumarea învățătorului (la clasele mai mari a III-a și a IV-a). În fixarea cunoștințelor despre adjectiv la clasa a III-a se pot folosi *ghicitorile*, valorificîndu-se astfel și experiența personală a elevilor.

În etapa comunicării cunoștințelor, cu prilejul părților secundare ale propoziției, se folosesc de obicei propoziții izolate. În fixare se pot da și exemple legate prin sens, pe baza unei teme, sau se poate folosi întuirea unui tablou al cărui rezultat îl constituie un mic text logic închegat, pe baza căruia, de asemenea, se poate face analiza gramaticală.

Dintre exercițiile cu caracter mai independent, care contribuie și la o mai bună înțelegere a rolului părților secundare, la clasa a III-a, sînt cele care constau în dezvoltarea de către elevi a propozițiilor incomplete, pe baza unor întrebări puse în paranteze. Prin astfel de exerciții devine mai clar pentru copii rolul lămuritor al părților secundare ale propoziției.

In vederea însușirii de către copii a deprinderii scrierii corecte din punct de vedere gramatical, în etapa fixării cunoștințelor, de obicei se folosesc exercițiile independente de a găsi într-un text ortograma stu-

diată. După un astfel de exerciţiu e bine să li se dea elevilor şi exerciţii de tip mixt, care conţin cuvinte ce se referă la regulile predate anterior şi cele studiate în acea oră.

Valoarea acestui tip de exerciţii constă în aceea că, pe de o parte îi obişnuieşte pe copii să-şi îndrepte atenţia de la o regulă la alta, să recunoască ortogramele, şi să aplice în practică regula însuşită, pe de alta, că reprezintă şi o activitate variată, care menţine interesul elevilor în efectuarea muncii lor independente.

2. Repetarea curentă *mai are loc şi în procesul muncii independente* a elevilor, în realizarea temelor de acasă.

Calitatea cunoştinţelor elevilor, temeinicia lor depinde nu numai de nivelul predării lecţiei, ci şi de felul în care se desfăşoară munca independentă de acasă a elevilor, de realizarea temelor date. Realizarea temelor de acasă a elevilor este în bună măsură o muncă de repetare, în scopul adîncirii şi sistematizării cunoştinţelor însuşite în procesul lecţiilor din clasă, sub conducerea pedagogilor.

Practica şcolară arată că atunci cînd sînt just organizate, temele de acasă asigură un înalt nivel de pregătire a elevilor, contribuie la formarea deprinderilor de muncă independentă, le dezvoltă voinţa, iniţiativa, spiritul de creaţie. Privite astfel, temele pentru acasă constituie o parte organică a muncii didactice.

O lipsă esenţială în darea temelor pentru acasă observată în practica şcolară o constituie *uniformitatea* lor. La lecţiile de citire, de obicei temele pentru acasă constau în citirea şi povestirea bucăţilor şi uneori în răspunsul scris la întrebările de la sfîrşitul lor. La gramatică, în rezolvarea exerciţiilor din manual, sau în formularea unor exemple similare folosite în clasă pentru concretizarea regulilor gramaticale respective. O astfel de organizare a temelor pentru acasă se efectuează de către elevi fără interes deosebit.

Evident că munca individuală de acasă a elevilor este folositoare numai atunci cînd ea este legată în mod direct, organic, de munca din clasă. Această legătură însă trebuie realizată prin *lucrări variate* prin *conţinut diferit*, fapt ce măreşte interesul elevilor pentru obiectul şi cunoştinţele respective.

O mare varietate în temele pentru acasă o aduc *lucrările cu caracter creator ale elevilor*. Aşa, de pildă, la gramatică, în vederea consolidării noţiunii de adjectiv, se poate da elevilor ca temă pentru acasă să alcătuiască scurte compuneri scrise, în care să se folosească anumite adjective date. Tema compunerii poate fi stabilită de învăţător sau lăsată la libera alegere a elevilor.

Experienţa cadrelor fruntaşe arată că există posibilitatea de a include în temele pentru acasă un material foarte variat, legat de repetarea materiei predate. Includerea în mod sistematic în temele pentru acasă a problemelor parcurse mai înainte constituie totodată şi un bun prilej de sistematizare şi sintetizare a cunoştinţelor. Alcătuirea de către elevi a unor tabele gramaticale, care să cuprindă noua categorie gramaticală învăţată împreună cu cele studiate anterior, dă temei pentru acasă un

conținut nou față de cel folosit în etapa comunicării și fixării cunoștințelor din lecția de predare.

3. *In etapa controlului curent al cunoștințelor.* In această etapă repetarea materiei merge mai în adîncime.

Datorită unei chestionări conduse în mod just de pedagog, cunoștințele elevilor devin mai precise, mai profunde și mai trainice. Totodată se poate realiza și o oarecare lărgire a cunoștințelor, introducîndu-se unele *amănunte noi*, și explicînd unele cazuri mai complexe, care acum, după însușirea ideilor principale vor fi asimilate cu mai multă ușurință. La gramatică, de exemplu, în folosirea materialului intuitiv pentru noțiunea de adjectiv, se scot în evidență însușiri mai de detaliu ale ființelor și lucrurilor intuite, lărgind astfel sfera însușirii obiectelor.

În legătură cu introducerea amănuntelor, detaliilor, ca element nou în procesul repetării, e necesar să se țină seama de observația prețioasă pe care a făcut-o K. D. Ușinski: „...două, trei detalii atunci cînd principalul nu s-a fixat încă pot submina întregul edificiu, atît detaliile, cît și principalul, dar aceleași detalii și explicații, după ce principalul s-a fixat, se percep extrem de ușor și se fixează în chip trainic"[1].

Dar sfera cunoștințelor repetate se lărgește nu numai prin cuprinderea tuturor cunoștințelor predate și prin introducerea unor amănunte noi, dar și prin cuprinderea unor cunoștințe predate în lecțiile mai vechi. Acest fapt are o deosebită importanță îndeosebi în ceea ce privește sistematizarea cunoștințelor. În felul acesta elevii sînt pregătiți și pentru sistematizările viitoare, care se fac pe un plan mai larg.

II. Elementul noutății în repetarea periodică

Mult mai variate și bogate în conținut sînt mijloacele și procedeele ce pot fi folosite pentru introducerea elementului noutății în repetarea periodică.

Lecțiile de repetare periodică contribuie într-o măsură și mai mare la perfecționarea cunoștințelor, la lărgirea și consolidarea lor, la înțelegerea diferitelor probleme predate în cadrul temelor, capitolelor etc.

Neînțelegerea de către unele cadre didactice a esenței repetării periodice, reducerea acestei probleme principale de didactică la o simplă reluare a problemelor parcurse lecție cu lecție, într-o formă rezumativă, duce implicit la eliminarea totală a elementului noutății din procesul repetării.

Unul din mijloacele principale de introducere a elementului noutății în repetarea periodică, îl constituie *restructurarea materiei predate*, care să permită stabilirea unor noi legături, noi combinații între cunoștințele însușite într-o anumită ordine în timpul anului, să ofere elevilor posibilitatea de a sezisa aspecte noi ale problemelor deja însușite.

---

[1] *K. D. Ușinski*, op. cit., pag. 329.

O astfel de activitate prezintă particularităţi în funcţie de forma repetării periodice (la sfîrşitul temei sau capitolului, a semestrului sau anului şcolar, etc.).

In manualele de limba romînă — citire pentru clasele I—IV — bucăţile de citire sînt repartizate pe teme. În general temele se succed în fiecare an, însă pe măsura creşterii elevilor materialul este tot mai bogat şi adîncit.

La sfîrşitul fiecărei teme, de obicei cadrele didactice organizează cîte o lecţie de repetare. Majoritatea temelor cuprind atît bucăţi de citire cu conţinut practic ştiinţific, cît şi literar, ceea ce, evident, constituie o dificultate pentru pedagogii neexperimentaţi în restructurarea materiei predate, fapt care-i împinge spre o repetare în ordinea lecţiilor din manual. Lecţia de repetare în atari condiţii se desfăşoară plictisitor, neinteresant pentru elevi: citire, povestire şi eventual unele întrebări de sinteză după fiecare bucată, ceea ce de altfel se realizase cu prilejul studierii lor.

Aici, elementul noutăţii, care să contribuie la aprofundarea cunoştinţelor, să stimuleze gîndirea elevilor, să înviorezе lecţia de repetare, poate fi introdus printr-o împletire organică a conţinutului de bază a tuturor, sau a celor mai multe dintre bucăţile de citire din tema respectivă în jurul unor idei principale esenţiale.

Pentru ilustrarea unei astfel de repetări, dăm mai jos o parte din planul lecţiei ţinută de studenta C. A. în cadrul practicei pedagogice a facultăţii de pedagogie-filologie, la şcoala nr. 123 Bucureşti.

Tema care s-a repetat a fost „Iarna", la clasa I-a. Ea cuprinde în manual 10 bucăţi, dintre care 4 poezii.

Ideile principale în jurul cărora s-a restructurat materialul temei au fost:

1) Semnele caracteristice ale anotimpului.
2) Ce fac plantele, animalele şi păsările iarna.
3) Activităţi de iarnă: jocul copiilor şi munca oamenilor.

Desfăşurarea repetării:

1. — Semnele caracteristice ale anotimpului

— Se vor reciti bucăţile:

Priveşte prin fereastră,

Gerul,

Iarna (poezie) — se recită.

Se va discuta după întrebările: despre ce anotimp am citit? Ce ştiţi despre iarnă? (Iarna este un anotimp foarte friguros; ninge, totul devine alb, e ger, pe geamuri apar flori de ghiaţă, etc.).

Se va spune o ghicitoare despre zăpadă, pe care copiii o vor dezlega, motivînd dezlegarea.

2. — Ce fac plantele, animalele şi păsările iarna ?

Să vedem ce se întîmplă cu grîul, animalele şi păsările în timpul iernii.

Se va vorbi despre grîul din bucata „La moş Gerilă", scoţîndu-se în evidenţă rolul zăpezii pentru cereale.

Se va valorifica experienţa copiilor, citindu-se ultima observaţie din calendarul naturii.

Ce se întîmplă cu animalele din pădure? (ursul, vulpea, iepurele).

Se va citi în întregime bucata „Gerul".

Propunătoarea va povesti o întîmplare din pădure, dar despre alte animale:

Intr-o zi de iarnă o căprioară a ieşit din culcuşul ei ca să caute ceva de mîncare. Pentru a-şi astîmpăra foamea, a început să rupă cîteva crenguţe dintr-un copăcel. Dar de odată se opri locului: dintr-un tufiş o urmăreau doi cărbuni aprinşi. Erau ochii lupului înfometat. Căprioara o luă la fugă: lupul după ea. Fugiră multă vreme prin toată pădurea. După ei, rămîneau pe zăpadă urme clare. Căprioara începu să fugă tot mai încet pentru că obosise. Dar un cerb bătrîn, cu coarne mari şi rămuroase, îi zări şi se năpusti pe urmele lupului. După puţin timp, cerbul îi ajunse. Ce s-a întîmplat după aceasta, ne-a povestit zăpada: în locul unde s-au întîlnit, zăpada era călcată, împrăştiată, răvăşită. Mai încolo, în stînga, erau urme de paşi mari, grăbiţi de lup şi picături de sînge. In dreapta erau urmele paşilor obişnuiţi ai căprioarei şi ai cerbului".

— După semnele rămase pe zăpadă, puteţi voi să spuneţi ce s-a întîmplat? Să mai aflăm ceva şi despre viaţa păsărelelor (se citeşte selectiv din bucata „Ce se hrăneşte ciocănitoarea", partea în care se spune cu ce fel de seminţe se hrăneşte ciocănitoarea iarna).

Cînd păsările nu găsesc destulă hrană în pădure, ce fac ele? (Vin pe lîngă casa omului).

Se va intui, cu scop educativ, un tablou (nefolosit în predare) în care copiii hrănesc păsărelele.

3. — Activităţi de iarnă: jocul copiilor şi munca oamenilor

Ce fac copiii iarna? (Invaţă, curăţă zăpada, ajută părinţilor, se joacă).

— Care este jocul vostru cel mai plăcut pe timp de iarnă? (Săniuţa).

Se va recita poezia „Săniuţa".

— Ce fac părinţii voştri iarna? (Lucrează în fabrici, uzine, şcoli, birouri).

— Dar ţăranii muncitori? (Aleg seminţele, repară uneltele etc.). Se va intui un tablou: ţăranii repară unelte.

— Ce fac ţăranii pentru ca vîntul să nu spulbere zăpada de pe cîmp? (Pun perdele de stuf).

Din bucata „Iarna" să citească cineva acest lucru (citire selectivă).

— Deci: oricît de mari ar fi zăpada şi gerul, oricît de puternic ar sufla vîntul, oamenii îşi opresc munca? (Nu!). Dar ce fac ei?

— Il poate înfrînge iarna cu gerul ei pe om? (Nu).

— Atunci ce putem spune noi despre om, cum este el? (Harnic, puternic; el luptă şi supune natura — va sublinia propunătoarea).

In cadrul acestei lecţii, elementul noutăţii a fost introdus în mod complex, variat (prin o nouă organizare a procesului citirii şi discuţiilor pe baza celor trei idei principale, prin povestirea unei istorioare, folosirea ghicitorilor, intuirea unor tablouri, etc.).

Varietatea mijloacelor şi procedeelor folosite au oferit posibilitatea antrenării active a majorităţii elevilor în procesul citirii, povestirii şi discuţiilor purtate asupra ideilor esenţiale pe care le cuprind bucăţile de citire din tema „Iarna".

Lecţia s-a desfăşurat în condiţiile unui interes al elevilor din ce în ce mai sporit, la încheierea activităţii propunătoarea fiind solicitată să le mai ţină o astfel de lecţie în repetarea altei teme.

In vederea însuşirii de către elevi a unui sistem de cunoştinţe, la baza grupării materiei predate, în procesul repetării trebuie să stea cu necesitate legătura logică dintre cunoştinţe, indiferent de tema sau de

domeniul din care acestea fac parte. Legătura logică între cunoştinţe, element esenţial al sistemului de lecţii, în cadrul repetării de la finele anului şcolar trebuie făcută deci nu numai în cadrul temelor, ceea ce este uşor de realizat, ci şi între lecţiile diferitelor teme, cînd conţinutul lor se referă, de pildă, la domeniul ştiinţelor naturii, istoriei sau geografiei. De exemplu, în manualul de limba romînă — cartea de citire pentru clasa a III-a—există tema „Grădina", care cuprinde două lecţii „Miciurin" şi „Grădina biruinţei". Ca un fir conducător în tema „Grădina" apare ideea de bază despre intervenţia conştientă a omului asupra lumii vegetale. Această idee se reflectă parţial şi în alte teme şi lecţii din manualul de clasa a III-a. Pentru a da elevilor posibilitatea realizării unei sinteze largi şi a unei generalizări corespunzătoare, e necesar ca în restructurarea materiei să fie grupate tocmai acele bucăţi şi fragmente cu caracter descriptiv sau narativ care ilustrează această idee. Astfel de lecţii nu fac parte însă numai din domeniul ştiinţelor naturii, ci şi din cel al geografiei, de exemplu tema „Clima", din categoria bucăţilor cu conţinut literar, de exemplu bucata „Semănătoarea" şi altele. Acestea îi vor ajuta pe elevi să seziseze aspecte noi ale intervenţiei conştiente a omului asupra lumii vegetale şi asupra naturii în general.

Elementul noutăţii se realizează şi atunci cînd există preocuparea *de a lega cît mai mult repetarea la citire de cea de la gramatică.*

La şcoala nr. 123, învăţătorul clasei a III-a a folosit procedeul citirii selective pentru analiza stilistică a vorbirii personajelor (în cadrul lecţiilor de repetarea basmelor şi poveştilor). Copiii au fost puşi să citească propoziţii şi fraze care cuprindeau forme populare, găsind formele literare respective. Preocuparea de a face astfel de exerciţii stilistice a existat, evident, şi în lecţiile de predare. Aci însă ea s-a limitat la explicarea termenilor şi motivarea folosirii lor de către autor. Cu prilejul repetării s-a verificat şi măsura în care elevii au reţinut sensul just al formelor populare.

Copiii au fost puşi să povestească selectiv, înlocuind formele populare cu forme literare. Astfel de procedee au înviorat lecţia de repetare. Elevii au folosit la lecţia de repetare şi carnetele-vocabular în care îşi notaseră formele populare şi corespondenţele respective.

Un mijloc important de introducere a elementului noutăţii îl constituie *folosirea lecturii elevilor în afară de clasă.*

— In ce cărţi aţi mai citit despre transformarea naturii de către om?

— Ce poveşti despre animale mai cunoaşteţi?

— Unde aţi mai citit despre prietenie etc. Astfel de întrebări îmbogăţesc conţinutul lecţiilor de repetare, stimulează interesul de cunoaştere al elevilor, le cultivă dragostea de carte.

Ţinînd seama însă de particularităţile de vîrstă ale copiilor, de posibilităţile lor limitate de orientare în domeniul lecturii, e necesar ca acestor activităţi să li se dea o deosebită atenţie, să fie minuţios pregătite. K. D. Uşinski atrăgea atenţia pedagogilor că: „Lecturile cu caracter variat, dezordonate, fără repetări şi concluzii, aştern într-un cap tînăr o mulţime de reprezentări prost legate, slabe care nu numai că se

încurcă și se distrug ele însile, dar slăbesc și forța asociațiilor anterioare, trainic așternute" [1].

Introducerea elementului noutății se realizează cu succes prin folosirea unor *procedee noi*. În predarea lecțiilor de citire metoda specifică este citirea explicativă. În folosirea citirii explicative un element important îl constituie alcătuirea planului bucăților respective. În funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor și de conținutul bucății respective, planul se poate realiza sub formă de întrebări, formulări eliptice sau propoziții enunțiative. Ținînd seama atît de prezența fragmentelor narative, cît și a celor descriptive în predarea temei „Animalele domestice și sălbatice", planul cuprinde de obicei formulări eliptice și interogative.

În repetarea acestei teme, folosirea unor noi procedee stimulează interesul de cunoaștere al elevilor și contribuie la perfecționarea cunoștințelor lor.

În această privință, relatăm cîteva aspecte ale unor realizări pozitive din școala noastră. La Școala nr. 47 mixtă din București, repetarea acestei importante teme s-a făcut în două lecții. În prima „Animalele domestice", în cea de a doua „Animalele sălbatice".

În lecția a doua, învățătoarea clasei și-a propus ca pe baza bucăților studiate să dezvolte la elevi aptitudinea de a face caracterizări, să le dezvolte gîndirea și vorbirea prin transformarea planului alcătuit cu ocazia predării într-un plan rezumativ.

Spicuim din lecție:

— Despre ce fel de animale am vorbit pînă acum?

— Ce fel de animale sălbatice cunoașteți?

— Ce știți despre arici? Unde trăiește el? Cum e la înfățișare? La ce-i servesc țepii? Ce face ariciul iarna? Cu ce se hrănește el? De ce nu este bine să omorîm ariciul? etc.

— Ce putem scrie despre arici?

Se scrie pe tablă și pe caiete:

1. Ariciul seamănă cu un purceluș. El are corpul acoperit cu țepi. Iarna stă în amorțire. Ariciul este prietenul grădinilor.

— Ce alt animal sălbatic mai cunoașteți?

— Ce știți despre iepurele de cîmp? Cum este blana lui? Dar picioarele? etc.

— Ce putem spune pe scurt despre iepure?

2. Iepurele este un animal fricos. El are blana moale și carnea gustoasă etc.

În continuare, învățătoarea clasei a pus copiii să povestească pe baza textului rezumativ scris la tablă. Povestirea elevilor a fost de data aceasta mult mai completă, mai bogată în conținut decît cea realizată în lecția de predare, după ideile formulate eliptic și enunțiativ în plan. Procedeul este valoros și pentru contribuția pe care o aduce la dezvoltarea gîndirii și vorbirii elevilor. În cadrul lecției de repetare, elevii au

[1] *K. D. Uşinski*, op. cit. p. 330.

citit şi povestit selectiv numai fragmente narative. Cu succes s-a folosit aci procedeul citirii şi povestirii selective.

Relevînd aceste aspecte pozitive, trebuie să menţionăm şi faptul că unele cadre didactice consideră metoda citirii explicative ca metodă specifică şi în lecţiile de repetare. În planurile de lecţii de repetare, printre metodele folosite prima care este indicată adeseori este citirea explicativă. Aceasta este o profundă eroare. Esenţa citirii explicative constă în elementele ei componente, elemente specifice predării, în succesiunea lor logică: citire pe fragmente, alcătuirea planului, povestire după plan, citire de încheiere etc. În repetare se folosesc doar anumite procedee ale citirii explicative, ca de exemplu, citirea selectivă, citirea pe roluri, povestirea sau recitirea bucăţilor. Asemenea activităţi care se desfăşoară cu ocazia repetării la citire, nu mai constituie de data aceasta elemente ale citirii explicative.

În practica şcolară, ca şi în multe planuri de lecţii am întîlnit astfel de procedee greşite: recitirea unor bucăţi pe fragmente logice mai mari (prin unirea a două-trei fragmente folosite în predare) şi scoaterii ideilor respective sub forma de frază, urmată de povestirea lor. Adică repetarea căii predării, cu deosebirea că fragmentele recitite, sintetizate în ideile din plan, ca şi repovestirea, au un volum mai mare. O astfel de procedare greşită reflectă tocmai folosirea elementelor citirii explicative, care, aşa cum s-a arătat, sînt specifice lecţiilor de predare.

Neînţelegerea justă a rolului citirii explicative, folosirea elementelor ei şi în procesul repetării, are drept rezultat o muncă formală, plictisitoare pentru elevi.

Un alt mijloc important de realizare a elementului noutăţii îl constituie folosirea *materialului didactic intuitiv*.

La Şcoala nr. 123, în repetarea temei „Grădina" s-a folosit diafilmul „Miciurin, transformator al naturii" ca şi albumul cu ilustraţii „Miciurin".

Reprezentările vizuale, pe care elevii le dobîndesc prin analiza ilustraţiilor, dealtfel ca şi alte forme ale activităţii de cunoaştere, intensifică activitatea scoarţei şi creează condiţii favorabile pentru formarea de noi legături nervoase. Indeosebi în repetarea bucăţilor de citire cu conţinut practic ştiinţific din domeniul ştiinţelor naturii trebuiesc folosite ilustraţii care să ajute la înţelegerea mai profundă a unităţii dintre organism şi mediu, ilustraţii care să arate rolul creator al omului în transformarea naturii.

În repetarea periodică la gramatică elementul noutăţii poate fi introdus prin folosirea *schemelor şi tabelelor gramaticale*. Valoarea acestora constă în aceea că oferă posibilitatea unei sintetizări cuprinzătoare a materialului predat. De aci necesitatea folosirii lor îndeosebi în repetarea de la sfîrşitul clasei a IV-a.

Preţioasă este indicaţia lui Uşinski cu privire la introducerea elementului noutăţii prin explicarea de către pedagog a ceea ce cu intenţie nu s-a explicat mai înainte sau prin adăugarea unor amănunte pe care tot cu intenţie nu le-a spus mai înainte. Aşa de pildă, în repetarea la gramatică la clasa a IV-a, compararea părţilor de vorbire din punct de

vedere al formelor morfologice va constitui un element nou. Elevii își precizează cu acest prilej faptul că după număr se schimbă substantivele, adjectivele, articolul, verbele, numeralele ordinare, pronumele; că unele substantive (elev-elevă, profesor-profesoară etc.), adjective (frumos- frumoasă, bun-bună etc.) articole, numerale (numerale cardinale — unu-una, doi-două), pronumele personal de persoana a III-a (el-ea), își schimbă forma după gen. Aceasta va fi pentru elevi, în același timp, o sintetizare și o îmbogățire a cunoștințelor însușite anterior[1].

In toate domeniile construcției noastre socialiste zi de zi se obțin noi succese: progresează tehnica, crește productivitatea muncii, înflorește știința, arta, cultura. Manualele școlii elementare cuprind în bună măsură aspecte ale construcției noastre noi. Este evident faptul că manualele, chiar îmbunătățite an de an în stadiul în care se găsește la noi această problemă, rămîn în urma vieții. Noul în repetare trebuie înțeles deci și în sensul actualizării cunoștințelor din manual.

*

Spre a obține o ridicare a calității cunoștințelor elevilor este necesar ca această condiție esențială a eficacității repetării — introducerea elementului noutății — să fie adusă cu mai mult interes în preocupările didactice și metodice ale cadrelor didactice, să se depisteze mai adînc realizările pozitive, să se analizeze și să înlăture lipsurile existente în procesul repetării materiei.

---

[1] Metodica limbii romîne (gramatica) pentru școala elementară (cl. I—IV), 1955, pag. 53.

DIN EXPERIENȚA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI MIXT ÎN ȘCOLILE DIN REGIUNEA CLUJ

Lector *TEODOR GAL*
Universitatea „V. Babeș", Cluj

Începînd cu luna aprilie 1956, s-au purtat multe discuții asupra problemei dacă și în ce măsură învățămîntul mixt promovează — în raport cu învățămîntul separat — o educație nouă, superioară, legată de nevoile vieții noastre sociale. S-au adus multe argumente pro și contra. Uneori, pornindu-se de la ideea preconceputâ că învățămîntul mixt ar aduce grave prejudicii muncii de instruire și educare, discuțiile au căpătat un caracter birocratic-scolastic.

La consfătuirile din 8/IV/1956 pentru discutarea problemei introducerii învățămîntului mixt la noi, a reieșit că din cei 775 participanți care au vorbit în legătură cu această problemă, numai 225 s-au pronunțat categoric pentru trecerea imediată la învățămîntul mixt. Din rest, unii au manifestat rezerve față de învățămîntul mixt, alții — cei mai numeroși — au propus trecerea spre școala mixtă, dar treptat. Discuțiile organizate în fiecare școală, pe raioane și pe țară, cu participarea largă a cadrelor didactice, a reprezentanților partidului și guvernului, cu participarea părinților și a tuturor cetățenilor care se interesează de problemele școlii, au dus la concluzia că învățămîntul mixt reprezintă calea sigură pentru a realiza educația comunistă a generațiilor tinere.

În legătură cu aceasta, Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri cu privire la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală din R.P.R. stabilește: „Începînd cu anul școlar 1956/57 clasele I-VIII vor fi mixte, formîndu-se cu elevi din ambele sexe, învățămîntul mixt urmînd să se extindă treptat în celelalte clase".

La baza legiferării învățămîntului mixt au stat realitățile — mersul normal al dezvoltării societății noastre. Să concretizăm, analizînd situația învățămîntului în regiunea Cluj în anul școlar 1955/56.

Clasele I—VII erau mixte aproape integral. Excepție făceau unele școli medii — cel mult zece — unde se mențineau și clasele I—VII separate pe sexe.

Școlile medii și pedagogice erau mixte în proporție de aproape 50%. Diferențiind școlile pe limbi de predare, observăm că școlile cu limba de predare romînă erau mixte în proporție de 45% (11 din 25); dintre școlile cu limba de predare maghiară erau mixte 70% (7 din 10); secția germană — unica pe regiune — era mixtă de la înființare. În acele centre unde există două unități școlare medii — centre cu tradiții școlare

vechi—învățămîntul era organizat separat pentru fete și băieți (Gherla, Năsăud, Dej, Turda, Cluj). Este semnificativ că școlile care au luat ființă de la reforma învățămîntului încoace sînt mixte de la început, fără să se fi dat dispoziții exprese în acest sens.

Datele cifrice ne arată că există o tendință naturală spre învățămîntul mixt, tendință izvorîtă din necesitățile economice, social-politice și culturale concrete ale fiecărei localități. Și la Cluj, determinată de nevoi culturale, a existat o școală medie clasică mixtă și nimeni nu avea de obiectat împotriva ei; părinții își trimiteau copiii aici fără nici un fel de rezerve.

Din toate acestea rezultă că generalizarea învățămîntului mixt nu reprezintă decît consfințirea unei realități, legiferarea unei tendințe naturale, evidente, în dezvoltarea școlii noastre. Totuși, acest fapt a fost și este încă privit cu rezervă și neîncredere atît de unele cadre didactice cît și de părinți și de oamenii din afara școlii. La baza acestei atitudini stă o întreită explicație:

a) Mentalitatea greșită, învechită — care nu sezisează noul — în legătură cu rolul social al femeii, cu egalitatea deplină în drepturi a femeii cu bărbatul în societatea noastră.

Într-adevăr, în trecut, școlile medii—privite ca școli de elită—erau rezervate cu precădere pentru copiii claselor conducătoare, absolvenții școlilor elementare fiind cuprinși în școli medii abia în proporție de 6% (bine înțeles, aceștia aparțineau clasei dominante. In aceste școli băieții erau pregătiți pentru funcții de conducere în stat, în timp ce fetele, în școli separate, erau pregătite în spiritul evlaviei, al supunerii față de bărbat, adesea despot în familie.

b) Poziția unilaterală a unor medici care, în numele „științei" privesc problema sub aspect strict biologic-fiziologic, uitînd elementul social și puterea educației în familie și școală. Pe aceeași poziție se situează și alți intelectuali.

c) Rutina și comoditatea unor cadre didactice cu mentalitate conservatoare, care privesc numai latura instructivă a învățămîntului, neglijînd rolul lor educativ — și care acceptă necritic explicațiile fiziologice cu complicații în munca școlară, date de medici. De sigur, învățămîntul mixt pune probleme educative numeroase, a căror rezolvare cere efort mai mare din partea profesorilor.

Este semnificativ că în condițiile noastre muncitorii, țăranii, nu fac o problemă din învățămîntul mixt. Lor li se pare tot așa de natural — normal și sănătos — ca băieții și fetele să învețe la un loc, cum este normal faptul că muncesc la un loc pe ogoare sau în întreprinderi.

Atitudinile greșite, menționate mai sus, arată rămînerea în urmă a unei categorii de cetățeni față de transformările ce se petrec în țara noastră. De aceea, în această direcție apare necesară organizarea unei munci propagandistice intense, cu caracter educativ convingător — întrucît întregul popor are sarcina să participe într-un fel propriu la educarea tineretului.

Realitatea economică, social-politică și culturală din țara noastră, accesul nelimitat în învățămîntul de toate gradele, drepturile egale ale fe-

meilor cu bărbații și participarea lor împreună la conducerea economică, politică și culturală a treburilor statului determină nu numai lărgirea continuă a învățămîntului (trebuie să ținem seama și de faptul că învățămîntul mediu tinde și el să devină general), dar și organizarea educației într-un fel nou. Aceasta ne arată că învățămîntul mixt izvorăște dintr-o necesitate inexorabilă, din cerințele vieții noastre, din transformările ce s-au produs în țara noastră atît în economie, cît și în mentalitatea oamenilor. Învățămîntul mixt apare ca un fenomen natural al vieții noastre noi. Peste tot: în familie, în diferite ramuri de activitate, pe stradă, la jocuri, în locuri publice (cinematografe, strand), în creșe, grădinițe, în școlile de 7 ani, în universitate etc., întîlnim împreună băieți și fete de toate vîrstele; nu sînt cazuri izolate, ci este un fenomen de masă (organizat sau neorganizat). Numai în școlile medii să fie separați băieții și fetele? Dacă ne-am limita doar la acest mod de a pune problema, apare evident caracterul artificial al învățămîntului separat și caracterul firesc al învățămîntului mixt. De aceea menținerea învățămîntului separat, izolarea băieților de fete între 14—18 ani, vine în contradicție cu cerințele societății socialiste ce se construiește la noi.

Să ne oprim, însă, și să analizăm experiența învățămîntului mixt din școlile regiunii Cluj.

Noi am studiat această problemă în școlile din regiunea Cluj atît direct, cît și cu ajutorul conducătorilor de școli și al organelor de îndrumare și control și am reușit să strîngem material semnificativ.

În regiune sînt trei categorii de școli mixte:

— școli cu tradiții vechi de învățămînt mixt (la Zalău, Abrud);

— școlile medii înființate de la reforma învățămîntului încoace (toate mixte);

— școli mixte, pe baza Hotărîrii din 13. VII. 1956.

Din experiența acestor școli se pot desprinde cîteva concluzii. O primă concluzie:

Învățămîntul mixt nu ridică probleme educative radical deosebite nici în clasele I—VII, nici în clasele VIII—XI și deci nu comportă mijloace și procedee aparte. Dimpotrivă, transpune în interiorul școlii probleme ce se ivesc, inevitabil, în relațiile dintre băieți și fete, favorizînd astfel rezolvarea lor cu sprijinul educatorilor competenți.

Pentru a nu da naștere la interpretări greșite, precizăm: în măsura în care fiziologic și psihic există deosebiri între băieți și fete, apar și interese, preocupări speciale. Însă acestea sînt cultivate în cadrul problemelor generale, comune, pe care le pune educația comunistă deopotrivă pentru băieți și fete. Aceste preocupări nu devin probleme principale ale învățămîntului.

Cu toate acestea, peste tot, se ridică problema: cum să organizăm anumite discuții educative specifice pentru băieți sau pentru fete în cadrul orei de dirigenție sau cum să se aplice unele măsuri speciale pentru băieți sau fete?

Noi pornim de la teza că în școală se face aceeași educație comunistă atît fetelor cît și băieților, că și din unii și din alții dorim să formăm constructori activi ai socialismului și apărători hotărîți ai cuceririlor noastre.

Aceeași concepție despre lume, aceleași calități morale (dragostea de muncă și bunul obștesc, patriotismul și internaționalismul proletar, voința și caracterul ferm, umanismul și optimismul etc.), același simț al frumosului și aceeași dragoste pentru viață avem sarcina să sădim, să dezvoltăm și să întărim în conștiința și comportarea tuturor, indiferent că sînt băieți sau fete — desigur cu coloritul specific individual al personalității fiecăruia. Intîlnim la ei multe interese, dorințe și aspirații comune etc. Așa trebuie să-i privim cu ochiul de educatori. În acest cadru, apar probleme noi de rezolvat, derivate fie din natura individuală a membrilor colectivului, fie chiar legate de specificul sexului. Iată, de exemplu, problema igienei sexuale care se pune deosebit pentru băieți și fete. A o pune însă izolat de restul problemelor, ca una ce ar merita o atenție deosebită, este artificial și dăunător din punct de vedere educativ; înseamnă să ridicăm piedici chiar în calea rezolvării ei. Dimpotrivă, ea trebuie tratată la același nivel cu celelalte probleme educative. Ea poate fi rezolvată cu succes, pe de o parte cu sprijinul medicului școlar, care va da îndrumări calificate separat pentru grupele de băieți sau fete, iar pe de altă parte cu sprijinul familiei, cînd tatăl sau mama—într-un fel discret, dar cu toată seriozitatea și sinceritatea — împărtășesc fiului sau fiicei părerile lor cu privire la atitudinea și comportamentul în raporturile zilnice cu persoanele de sex opus. Aceste discuții apar ca momente firești, dacă se bazează pe fapte concrete din viața băiatului sau a fetei.

În procesul formării și al dezvoltării, legat de particularitățile de vîrstă și individuale, apar interese și preocupări noi, care dau un colorit mereu nou și viu colectivului. Problema este ca educatorii să seziseze aspecte noi ale vieții și să formuleze sarcini și perspective noi pentru realizarea cărora să mobilizeze întregul colectiv al clasei, încadrîndu-l, după puterile sale, în activitatea comună a întregii școli. În asemenea cadru, o problemă atît de spinoasă ca iubirea între elevi se poate rezolva. În școală este cu deosebire necesar ca eforturile să le îndreptăm spre crearea sentimentului de tovărășie, de prietenie, de stimă și respect reciproc între băieți și fete, ca rezultantă a muncii comune și a aprecierii posibilităților fiecăruia. În felul acesta se pot evita complicațiile în relațiile dintre băieți și fete. Totuși, dacă acest sentiment se ivește — primul sentiment de iubire — noi nu putem proceda la distrugerea lui, ci îl vom folosi cu tact în interesul acțiunilor educative constructive, educîndu-l și canalizîndu-l spre întărirea colectivului, transformîndu-l în stimulent la învățătură și comportare justă. Sentimentul de iubire acționează destructiv asupra vieții colective și individuale numai cînd se manifestă anarhic, necontrolat și neîndrumat — numai în situația că se bazează pe o cunoștință întîmplătoare, pe aspecte exterioare, și se desfășoară în afara școlii și fără știrea ei și a familiei (așteptări la colțuri de stradă, întîlniri tainice).

Interesele specifice ale băieților sau fetelor pot fi cultivate prin organizarea muncii individuale și în cercuri (de exemplu, cercuri special create pentru fete, fără însă a exclude posibilitatea de participare a băieților cu interese similare).

O altă concluzie care se desprinde din experiența școlilor mixte din regiunea Cluj este că învățămîntul mixt are, prin natura lui, efecte educative pozitive din cele mai însemnate, fără a fi scutit de unele neajunsuri cu caracter temporar, trecător.

Să privim mai întîi foloasele învățămîntului mixt:

— Permite lărgirea învățămîntului de cultură generală la mase mai largi de tineri.

— Exercită o influență educativă multilaterală asupra formării personalității copilului (sub aspect intelectual, moral, estetic). Băieții împrumută de la fete o atitudine mai sîrguincioasă, minuțiozitate în muncă, punctualitate și disciplină, simțul pentru ordine și frumos; li se atenuează unele trăsături de caracter care exprimă duritatea. Prezența fetelor, în general mai sîrguincioase, mai liniștite și mai disciplinate, frînează unele acțiuni și atitudini negative ale băieților atît în jocurile lor comune, cît și în comportarea generală. Se observă la băieți, în deosebi începînd cu clasele a VII-a și a VIII-a o grijă mai accentuată pentru curățenie și ținuta exterioară: părul tuns, îngrijit pieptănat, hainele curate și bine întreținute, ghetele periate, lustruite, caietele și cărțile păstrate cu grijă — îmbrăcate, ordonate, curate. Băieții acționează direct nu numai pentru crearea și menținerea ordinei și curățeniei în clasă, în școală, ci și acasă la locul de muncă, în curte etc.

Iată-l, de exemplu, pe elevul I. T. din clasa a VIII-a de la Școala medie nr. 4. A fost la aceeași școală și în clasa a VII-a. Comportamentul său general, atitudinea sa față de învățătură și disciplină se schițează diferit în cei doi ani: în clasa a VII-a (învățămînt separat) nu-l puteai găsi acasă decît seara tîrziu. Timpul și-l petrecea la cinema — unde intra pe furiș, fără a plăti—,pe cîmp, în tovărășia unor prieteni de joc și de ștrengării copilărești.... Învățătura și treburile gospodărești de pe lîngă casă îl interesau mult mai puțin. Chiar și locul său de muncă nu strălucea prin ordine. La lecții dădea răspunsuri corecte, bazate pe cele reținute din explicațiile profesorilor și ceea ce putea prinde în fugă, în pauze. Aproape nu era oră ca el să nu scape o grimasă, o vorbă hazlie etc., prin care stîrnea ilaritate în clasă (am aflat acestea din convorbirea cu diriginte le și cu profesorii).

În clasa a VIII-a (mixtă în proporție de 50%) elevul nostru apare schimbat: se interesează mai mult de învățătură — răspunde cu o voce domoală, dar închegat și sigur pe sine; grimasele hazlii nu-l mai însoțesc cînd iese la tablă; din cînd în cînd însă, cîte o vorbă de spirit — dar în limitele bunei cuviințe — mai apare în comportamentul său. Este membru în comitetul de conducere al clasei și caută să ridice nivelul de pregătire și disciplină al întregului colectiv; în același timp, combate atitudinile nepotrivite care se ivesc uneori în raporturile cu fetele.

Acasă, la locul de muncă, lucrurile îi sînt în ordine, cu gust aranjate Pe peretele din față, cu litere decupate stă scris, ca îndreptar, preceptul: „Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm".

În fiecare zi, el este acela care mătură trotoarul din fața casei și curtea. Încă din toamnă, a pregătit grădina pentru a o cultiva la primăvară cu flori și alte plante.

Schimbările acestea apar ca rezultat al acțiunii colectivului mixt, ca efect al acelei forțe noi care se naște într-o comunitate naturală, bine organizată și condusă. Stînd de vorbă cu el, elevul recunoaște că prezența fetelor a exercitat o influență adînc simțită asupra lui. În același colectiv mai era o elevă, vecină cu el, fruntașă la altă școală în clasa a VII-a. El nu vrea să rămînă mai prejos. Ambii sînt în colectivul de conducere al clasei și luptă pentru ridicarea lui.

Influența pozitivă a școlii mixte se exercită puternic și asupra fetelor. Acestea își precizează asemenea trăsături cum sînt: felul de a sezisa, de a pune, analiza și rezolva problemele (mai adînc, cu mai multă răbdare și perseverență, într-o privire de sinteză), deci capacitatea de a judeca problemele, spiritul de inițiativă și organizatoric, curajul, stăpînirea de sine, încrederea în forțele proprii etc.

În acest sens, în Școala medie nr. 2, la lecțiile de chimie, la început băieții sezisau și foloseau mai ușor (mai iute) cunoștințele de matematică în ecuațiile chimice. Astăzi și fetele se situează la același nivel cu ei. Ba, uneori îi întrec prin sîrguința lor. La demonstrarea experiențelor, băieții erau aceia care aveau curajul să participe, ajutînd profesoarei în efectuarea diferitelor experiențe. Astăzi și fetele, fără emoții, cu deplină stăpînire de sine, execută experiențe sau, independent, lucrările practice de laborator. Transferul acesta de calități se poate urmări mai bine cu ocazia excursiilor și vizitelor în natură, în fabrici și uzine.

În general, se constată o tendință a cadrelor didactice și a conducerii școlilor de a aprecia unilateral că fetele au mai multă (uneori aproape exclusivă) influență asupra băieților; nu și invers. În realitate, din munca laolaltă rezultă o forță nouă în colectiv, care acționează deopotrivă asupra tuturor membrilor săi, în direcția introducerii unui stil nou de viață în activitatea comună a băieților și a fetelor. Se observă un efort unit, mai multă exigență pentru păstrarea curățeniei și înfrumusețarea clasei, a școlii: ornare, lozinci, gazete de perete cu conținut mobilizator, fotomontaje artistic întocmite, ghivece cu flori îngrijite de elevi, perdelițe la ferestre etc. Pe scurt, viața colectivului devine mai activă, mai plină de voie bună, iar mediul mai bogat în influențe educative pozitive, cu acțiune mai eficientă asupra întregii comportări a elevilor în școală.

Învățămîntul mixt acționează ca stimulent la învățătură. Mulți elevi și eleve se străduiesc în plus să învețe și să se comporte civilizat, datorită sentimentului demnității personale.

Această preocupare individuală de a nu fi apreciat rău, de a nu se face de rușine în fața clasei, trebuie transformată și dezvoltată în sentiment de onoare pentru colectivul clasei și al școlii, în sentiment de mîndrie de elev al clasei și al școlii — la care fiecare elev să țină ca la onoarea sa proprie. Diferite forme de organizare a activității educative influențează în sensul arătat formarea elevilor. La Școala medie din Abrud se practică sistemul de a analiza situația la învățătură și purtare în careu pe întreaga școală. Adesea, elevii care și-au îmbunătățit situația la învățătură au recunoscut că aceasta se datorește în primul rînd sentimentului de rușine, de teamă de a nu fi scoși din careu în fața celorlalți băieți și

fete. Eleva Z. T., care avea o situaţie slabă la învăţătură, s-a îndreptat după ce i s-a aplicat acest procedeu.

Puterea colectivului rezultă şi din procedeul izolării băieţilor sau fetelor care manifestă atitudine necivilizată sau folosesc cuvinte şi expresii josnice. Izolarea este urmată de o acţiune educativă transformatoare, bazată pe critica aspră şi pe supravegherea exercitată de colectiv.

Exemplul Şcolii nr. 1 din Zalău şi al altor şcoli ne permite să ajungem la concluzia că un colectiv mixt, puternic sudat, are o influenţă educativă pozitivă multilaterală. Elevul L.S. a venit de la o şcoală de băieţi ca elev repetent şi cu multe apucături care trădau o slabă disciplină. Treptat, în cursul anului şcolar şi-a schimbat atitudinea la învăţătură şi comportamentul, devenind un elev grijuliu în îndeplinirea sarcinilor şi în ţinută. El a recunoscut că la schimbarea sa a contribuit, în primul rînd, alături de colectivul care îl trăgea la răspundere, faptul că în clasă erau şi fete în faţa cărora se jena să vină nepregătit sau neglijent îmbrăcat. La fel este cazul elevului O. B. — venit tot de la o şcoală de băieţi —, slab la învăţătură şi nedisciplinat. Aceşti elevi au ajuns să fie elemente de susţinere a ordinei şi a unei atmosfere de muncă serioasă atît în clasa lor, cît şi pe şcoală. Aceasta demonstrează că învăţămîntul mixt, influenţează favorabil asupra efectului pe care îl are critica asupra fiecărui membru al colectivului. Cel criticat simte mai adînc, mai usturător observaţiile făcute (de colegi sau de profesori) şi se hotărăşte mai uşor să se îndrepte.

Viaţa în colective şcolare mixte contribuie mult la formarea obişnuinţei de a munci împreună cot la cot, băieţi şi fete, de a se ajuta unii pe alţii — fapt ce constituie o premisă pentru munca de mai tîrziu în producţie. Activitatea în cadrul lucrărilor practice de atelier sau pe lotul experimental ne arată că între băieţi şi fete se stabileşte o înţelegere perfectă. Băieţii, care sezisează mai uşor problemele tehnice şi tehnologice, sînt bucuroşi să acorde ajutor fetelor, mai puţin îndemînatice în mînuirea sculelor, a maşinilor sau în executarea diferitelor operaţiuni simple ori complicate. Această posibilitate îi stimulează reciproc pentru a face o muncă de calitate mai înaltă. În acelaşi timp, activitatea comună arată că şi fetele dau dovadă de îndemînare, precizie, rezistenţă şi ingeniozitate, la fel ca băieţii (în acest sens, ne referim la elevii din clasa a VIII-a ai Şcolii medii nr. 6).

În unele situaţii, am avut posibilitatea să studiem comparativ în cadrul aceleiaşi şcoli efectele învăţămîntului mixt, întrucît existau atît clase mixte, cît şi separate. La Bistriţa, elevii din clasa a VIII-a erau împărţiţi în două clase: una formată numai din fete, iar alta mixtă (cu 75% băieţi). În primul pătrar clasa de fete a obţinut rezultate mai bune la învăţătură; în pătrarul al III-lea şi al IV-lea clasa mixtă a întrecut-o, devenind fruntaşă pe şcoală la învăţătură şi purtare. Aceeaşi constatare o facem şi la Şcoala medie din Huedin. Experienţa aceasta ne arată că învăţămîntul mixt promovează ridicarea nivelului la învăţătură prin atmosfera de muncă serioasă ce se creează în colectiv: atît băieţii cît şi fetele luptă, se străduiesc să devină fruntaşi pentru a creşte în ochii celorlalţi şi ai colectivului clasei.

Învățămîntul mixt are repercusiuni asupra întregii atmosfere din școală: viața școlară devine mai variată, mai bogată în conținut. Ne gîndim, în primul rînd, la activitatea cultural-artistică, obștească și de organizații de tineret, care capătă un colorit mai viu, mai interesant și mai atrăgător. Corurile mixte, echipele de dans mixte, colectivele de teatru în care rolul de băiat îl joacă băiatul, iar în cel de fată joacă fata, seratele literare etc., exercită, prin naturaleța lor, o influență educativă mai puternică și prezintă mai mult interes atît pentru elevi, cît și pentru public.

În școală, în procesul muncii permanente, se dezvăluie limpede atît capacitatea intelectuală, cît și calitățile morale ale elevilor — băieți și fete. De aceea, viața școlară în colective mixte oferă posibilitatea ca băieții și fetele să se cunoască după valoarea lor reală și să lege prietenii pe această bază, iar nu după însușiri exterioare, adesea false. Pe de o parte acest fapt promovează aprecierea reciprocă justă și înțelegerea, pe de altă parte timiditatea exagerată de care sînt stăpîniți băieții în fața fetelor (și invers) începe să dispară treptat; locul ei îl ia stăpînirea de sine, încrederea în forțele proprii, atitudinea de respect și stimă reciprocă. Sentimentul demnității personale capătă o orientare mai corectă. Fata nu mai prezintă pentru băiat ceva nou, necunoscut, misterios, ci îi apare ca un om cu drepturi egale; relațiile dintre ei dobîndesc un caracter simplu, natural, neforțat. Prin aceasta, în conștiința și comportarea băieților și a fetelor se cultivă treptat și în mod natural umanismul socialist. Educați în spiritul acestui nou umanism (care se lărgește de la concepția despre femeie la concepția despre om), băieții vor înțelege mai adînc cerințele comportării civilizate în general, și față de fete în special: să salute ei mai întîi, să le acorde întîietate la intrarea și ieșirea din bănci, din clasă, sau în alte împrejurări, să le cedeze locul în tramvai, autobuz etc. Ei își vor da seama că aceste uzanțe sociale nu reprezintă o înjosire, ci o manifestare a atenției, a gingășiei în raporturile lor cu fetele. Învățămîntul mixt nu se reduce la problema creării și menținerii ordinii exterioare în clasă, pe școală, ci cu deosebire înseamnă crearea unei ordini și frumuseți interioare atît la băieți, cît și la fete.

Toate acestea arată că școala mixtă, prin influența sa educativă, corectează acțiunea de multe ori dăunătoare a mediului în care au trăit sau trăiesc băieții și fetele.

Să examinăm acum și alte probleme pe care le ridică școala mixtă.

Așa cum se apreciază în raportul la consfătuirea pe țară din 23—25/VI/956, „unul din motivele valabile care au determinat pe oameni să păstreze rezerve față de trecerea la învățămîntul mixt îl constituie lipsa condițiilor igienice sanitare în unele unități școlare" — fapt care generează unele greutăți și neajunsuri în procesul educației în comun. Însă altele sînt problemele pe care le ridică învățămîntul mixt. În primul rînd vom aminti dezvoltarea inegală a băieților și fetelor în cursul școlarizării. Desigur, problema nu se pune în primele 5—6 clase pînă la 12—13 ani: în acest timp fetele apar mai sîrguincioase, mai ordonate și mai disciplinate — calități prin care acționează pozitiv asupra băieților, ajungîndu-se astfel mai repede la formarea unui colectiv unit, puternic de elevi. Începînd însă cu clasa a VII-a, pentru o perioadă de timp, datorită

schimbărilor fiziologice ce apar la fete, randamentul muncii lor scade, pentru ca ulterior să asistăm din nou la o perioadă de avînt, cînd sînt mai dezvoltate, mai mature decît băieții. În schimb, capacitatea de a sezisa, de a analiza, de a ordona cunoștințele este mai dezvoltată și continuă să se dezvolte mai rapid la băieți. Față de ritmul relativ mai accelerat de dezvoltare fizică a fetelor, băieții rămîn în urmă și sînt priviți de fete drept copii. Această situație poate produce rupturi în cadrul colectivului clasei, datorită nașterii unor atitudini contrarii. Pericolul poate fi înlăturat, dacă activitatea clasei este orientată judicios spre realizarea unei perspective comune care, lichidînd asperitățile ce apar la orizont, mobilizează toate forțele clasei. De aci, necesitatea orientării juste a întregii acțiuni educative. Atenție deosebită pretind clasele de început, cînd colectivele își schimbă compoziția (anul acesta s-a produs o perturbare în toate colectivele, de la clasa I la a VIII-a), și cu deosebire la clasa a VIII-a unde schimbarea colectivului coincide, în general, și cu transformările fiziologice ce se petrec în organism. Într-adevăr, în clasa a VIII-a se observă tendința de formare a grupurilor separate: băieți — fete, care se mențin izolate, rezervate. În această situație, băieții încercînd să iasă în evidență, încep să aibă preocupări străine de lecții, devin mai obraznici, mai gălăgioși, recalcitranți în păstrarea curățeniei, întrebuințează vorbe și expresii nepotrivite, fac desene și inscripții obscene în anumite locuri comune. Adesea asemenea atitudini provin din concepția veche despre femeie întîlnită în unele familii. Aceasta înseamnă că mentalitatea retrogradă a familiei influențează negativ asupra comportării copilului în școală. Aceste manifestări concrete pot fi prevenite numai prin acțiuni educative prompte, continuu și unitar susținute de către întregul colectiv pedagogic. Așa cum arată experiența Școlii mixte din Ocna-Mureș, abaterile semnalate pot fi stîrpite numai dacă le combatem în chip discret, fără a face mult caz de ele, fără a stîrni vîlvă — ceea ce ar duce la efecte contrarii celor dorite —, însă venind cu cerința categorică de menținere a curățeniei în tot localul. Cu cît li se dă amploare, cu atît se stîrnește o curiozitate morbidă printre elevi. Convorbirea cu elevul între patru ochi, legătura cu familia pentru a orienta pozitiv influența ei educativă, sînt unele din căile ce pot duce la rezultat în această privință.

Și aici însă, trebuie să procedăm diferit: la o vîrstă mai mare, conversațiile acestea pot avea caracterul unor încercări de a-l convinge pe tînăr prin analizarea fenomenului, prin arătarea unor rezolvări pozitive ale problemelor și prin referire la exemplul altor tineri și tinere. La o vîrstă mai mică, aceste conversații trebuie să fie mai scurte și uneori însoțite de o dojană și de interzicerea directă — categorică —, de simpla cerere să aibă o purtare mai demnă.

Desigur, treptat, pe măsura închegării colectivului clasei, acesta vine mult în ajutorul educatorilor și al părinților. Știind acest lucru, cu forțe unite, întregul colectiv pedagogic trebuie să acorde importanța cuvenită formării și educării colectivului de elevi în general, iar la clasa a VIII-a în special. Pornind la scopul comun urmărit de toți — indiferent, băieți sau fete —, elevii vor fi ajutați să cunoască și să-și însușească tradițiile școlii, încadrîndu-se în noul colectiv de muncă. Această acțiune apare ne-

cesară şi pentru alte considerente: la început, timiditatea şi simţul ruşinii sînt mai accentuate. Organizarea colectivului creează posibilitatea înlăturării timidităţii şi a transformării sentimentului de ruşine în frînă pentru faptele rele şi în imbold pentru acţiunile lăudabile.

Cum să se procedeze pentru a se obţine acest efect?

In concordanţă cu teza de la care pornim, că învăţămîntul mixt nu ridică probleme radical diferite, noi considerăm că viaţa în comun zi de zi, participarea împreună la rezolvarea sarcinilor de interes pentru clasă sau pentru şcoală, participarea laolaltă la excursii, filme, serate şi şezători literare, întruniri tovărăşeşti, la viaţa de organizaţie, participarea în grupuri mixte la acţiuni obşteşti, la competiţii sportive etc., reprezintă elementele constitutive ale unui sistem de măsuri educative. Aplicarea raţională a acestui sistem de măsuri are ca rezultantă efectul dorit de noi. Acest efect, însă, nu apare spontan. Pentru a se produce, este necesară intervenţia calificată a profesorului. La sfîrşitul fiecăreia din acţiunile amintite se analizează conţinutul ei, comportarea elevilor în procesul desfăşurării, se scoate în evidenţă frumuseţea morală a trăsăturilor pozitive precum şi urîţenia morală — şi consecinţele pentru viaţa de mai tîrziu — a aspectelor negative ale caracterului. Acelaşi procedeu stă la dispoziţia diriginţilor şi a fiecărui profesor în parte. Adică, e vorba de un proces viu şi neîntrerupt de observare şi analiză a vieţii concrete a colectivului şi a fiecărui elev. Sprijinind în mod consecvent ceea ce copilul are bun, de preţ, reuşim ca treptat timiditatea, ruşinea să facă loc încrederii în forţele sale — ceea ce este de natură să frîneze faptele rele, pentru a nu-şi păta propria demnitate şi pentru a nu înşela încrederea colectivului şi a profesorilor — şi să stimuleze faptele care îmbogăţesc conţinutul vieţii lui. În cadrul acestui proces de analiză a vieţii clasei şi a fiecărui elev în parte — care constituie în acelaşi timp şi un proces lent de formare a colectivului şi a opiniei publice a clasei, a şcolii — educatorii trebuie să aibă o deosebită grijă de a nu jigni, de a nu ironiza sau umili pe elevi, de a nu-i opune pe unii altora, de a nu le ţine predici moralizatoare; ei trebuie să facă apel cît mai mult la onoarea şi demnitatea personală şi colectivă a clasei, a şcolii. Acest mod de a concepe viaţa colectivului se întîlneşte ca regulă la şcolile medii nr. 1, 2, 4, 9 şi 11 din Cluj.

Unii reproşează şcolii mixte faptul că ar accelera trezirea instinctului sexual, iar prin aceasta ar aduce complicaţii imorale în viaţa colectivă. Aceasta este cu deosebire poziţia medicilor şi a altor intelectuali. Ea reprezintă o privire unilaterală în examinarea problemei şi o atitudine de neîncredere în puterea educaţiei. În această problemă, experienţa ne arată că organizarea justă a muncii educative pe parcursul întregii perioade a şcolarizării, începînd cu clasa I, nu alimentează imaginaţia şi pornirile sexuale, ci, dimpotrivă, formează deprinderile şi obişnuinţele de viaţă în colectivul mixt, apropierea sufletească şi înţelegerea necesare să asigure viaţa normală, sănătoasă în relaţiile dintre băieţi şi fete.

Învăţămîntul separat, stabilind o izolare artificială între băieţi şi fete, are influenţă dăunătoare asupra apropierii lor sufleteşti: îi înstrăinează şi destramă prietenii fireşti ce se pot naşte din munca în comun, cultivă

stîngăcia în raporturile sociale. În același timp, se creează atmosfera nesănătoasă de teamă a băieților de fete și invers, acea timiditate de neînțeles în raporturile dintre tineri. Băieții sînt „tabu" pentru fete și invers. A fi împreună: pe stradă, la cinematograf, sau la studii, apare în conștiința profesorilor de la școlile separate ca o încălcare din cele mai grave a disciplinei. De aci apoi, un întreg lanț de greșeli pedagogice: suspiciune din partea profesorilor — transmisă și părinților — neîncredere din partea elevilor; ironie care jignește amorul propriu, din partea profesorului, încăpățînare, dispreț și obrăznicie camuflată sau deschisă din partea elevului; supraveghere exagerată din partea școlii și a familiei, întîlniri și scrisori ascunse, minciună și fățărnicie din partea elevului. Toate acestea tulbură într-o măsură însemnată procesul normal al muncii instructiv-educative din școală.

Experiența școlilor separate ne arată orientarea artificială a formării băieților și fetelor. Fetele, mai mult decît băieții, cultivă în raporturile cu aceștia însușiri negative ca: atitudine forțată, falsă, de rezervă, sau cochetărie exagerată, care trădează lipsa de naturalețe. Băieții, privind fetele ca pe ceva necunoscut și plin de mistere, adoptă o atitudine tot mai artificială față de ele. Există la ei mentalitatea că e degradant și supărător să discuți cu fetele problemele obișnuite ale vieții zilnice și cu deosebire problemele de școală. De aci, goana după subiecte „speciale" pentru convorbirea cu ele. Am cunoscut cazuri cînd băieții își formulau în scris adevărate „discursuri", pe care le învățau pe de rost pentru ora mult așteptatei întîlniri cu iubita lor. Desigur, după întîlnire constatau că „discursul" nu le-a folosit prea mult. Acestea sînt trăsăturile care caracterizează în parte pe băieții și fetele educați în școli separate fără colaborare firească între ei.

*

Am arătat pînă acum foloasele și neajunsurile pe care le prezintă învățămîntul mixt și învățămîntul separat. Încercînd să cîntărim valoarea lor, ne dăm seama că foloasele pe care le aduce învățămîntul mixt atîrnă mai greu în balanță. Într-adevăr, apropierea sufletească și înțelegerea reciprocă, dezvoltarea și adîncirea sentimentelor nobile — calități ce apar în mod firesc într-un mediu educativ natural (școala mixtă) — sînt bunuri mai de preț decît acumularea de cunoștințe; cunoștințele dobîndesc valoare numai dacă sînt puse în slujba realizării idealurilor umane, în societatea noastră socialistă. Pe de altă parte, comparînd neajunsurile, ne dăm seama că efectele dezvoltării inegale, complicațiile pe tema sexuală etc., nu sînt consecințe inevitabile ale învățămîntului în comun, ci dimpotrivă, învățămîntul mixt bine organizat și îndrumat le poate atenua pe unele sau înlătura total pe altele; în același timp, efectele învățămîntului separat (stîngăcia în raporturile sociale, timiditatea, atitudinea de rezervă, de desconsiderare față de femeie etc.) sînt mult mai vătămătoare și-l urmăresc pe om toată viața.

Pe baza acestor premise conchidem că, în interesul formării juste, naturale, a personalității copiilor noștri, (băieți și fete), este necesară extinderea educației în comun atît în școală, cît și în familie — aceasta, cu rezervele făcute în expunerea de pînă acum.

O problemă care trebuie să preocupe pe educatori este aceea a organizării juste a activității educative în învățămîntul mixt.

Învățămîntul mixt nu produce efecte educative în mod automat — prin faptul legiferării sale. Acestea se obțin printr-o muncă educativă perseverentă, la baza căreia stau cîteva cerințe cu caracter de directive. Una dintre acestea este:

Învățămîntul mixt integral și continuitatea învățămîntului în comun pe toată perioada școlarizării. Băieții și fetele să stea împreună în clasă chiar în aceeași bancă, după voința lor sau cum vor fi așezați de diriginte, în interesul vieții clasei, iar nu forțat, artificial, în bănci separate (într-un rînd fetele, în altul băieții sau: înainte fetele, în spate băieții). Orice activități apar în viața clasei sau a școlii, orice probleme ar fi de rezolvat, să fie încredințate deopotrivă atît băieților cît și fetelor. În internate, atît în meditații, cît și în clase, băieții și fetele să învețe împreună. Aceasta va promova întrajutorarea, de care îi privăm dacă-i despărțim în săli sau clădiri izolate.

Învățămîntul mixt integral și continuitatea colectivelor școlare mixte pe toată perioada școlarizării creează un mediu educativ deplin natural, pe baza relațiilor firești între băieți și fete, mediu care, pe de o parte scurtează perioada de acomodare (în clasele de început, în deosebi în clasa a VIII-a), iar pe de altă parte acționează împotriva creării artificiale a problemelor educative speciale. Mixtarea claselor medii (VIII—XI), venită ca o continuare a învățămîntului mixt dinainte, pare un lucru de la sine înțeles. Se continuă în chip natural viața și munca din anii precedenți: cu aceiași oameni, cu aceleași obiceiuri — fără nici o complicație. În mod firesc, munca laolaltă — în clasă, la meditații — apropie sufletește pe băieți de fete și creează, de la primele începuturi ale instruirii și educării, sentimente de tovărășie, de prietenie și solidaritate, factori care promovează cimentarea colectivului.

O altă cerință care stă la baza muncii educative în învățămîntul mixt: educarea colectivului mixt, ca de altfel și a celor separate, pornind de la cerințe mai simple la altele mai complicate, de la apropiat la depărtat. Formarea colectivului mixt al clasei și al școlii se realizează cu succes, dacă știm să desprindem din viața clasei (a școlii) acele obiective apropiate spre care converg interesele majorității. Cu ajutorul obiectivelor apropiate, în procesul luptei pentru realizarea lor, elevii vor putea înțelege și perspectivele mai îndepărtate și se vor atașa de ele. În procesul formării și întăririi calităților morale (prietenie, solidaritate, cinste, curaj, sinceritate, optimism etc.) vom pune și vom analiza în fața elevilor exemplele concrete cunoscute din viața lor, a părinților, a satului, a întreprinderii etc. Numai pe această bază se vor putea înțelege exemplele din filme, din operele literare, din viața oamenilor iluștri, a eroilor, a clasicilor marxismului, exemple care pot constitui subiect de discuții în cadrul orelor de dirigenție sau în alte ocazii. Fără acest fundament solid, exemplele îndepărtate sînt aproape inaccesibile și produc impresia că în viață totul este să știi să vorbești despre prietenie, tovărășie, cinste, curaj etc., iar nu să trăiești măreția acestor calități morale.

În sfîrșit, o altă cerință în legătură cu munca educativă în învățămîntul mixt: activitatea educativă este, în primul rînd, o activitate de organizator. În acest sens, A. S. Makarenko sezisează cu multă pătrundere că adevăratul fond al activității educative constă mai puțin în discuții cu copilul sau în acțiunea directă asupra lui, cît mai ales în organizarea familiei și a școlii, în organizarea vieții de familie și sociale a părinților și a cadrelor didactice, în organizarea corectă a vieții copilului în colectiv. În acest cadru, marele pedagog sovietic cere educatorilor să-și dezvolte priceperea de a-l călăuzi pe copil în viață, nu de a-l feri de viață.

Pentru traducerea în viață a acestor cerințe, metodele și măsurile izolate sînt puțin eficace. De aceea, apare necesar un *sistem de măsuri* bine gîndit și just orientat din punct de vedere educativ. Acest sistem de măsuri se referă atît la colectivul pedagogic, de familie, la organizația U.T.M., cît și la organizarea întregii vieți a școlii, clasei etc. Aceste măsuri sînt menite să promoveze introducerea treptată a unui anumit ton și stil de viață în colectivul școlii, al clasei. Care sînt aceste măsuri?

Înainte de toate, colectivul pedagogic apare ca primul și cel mai de seamă factor de răspundere, de care depinde educația generațiilor noi. Cea dintîi cerință ce o putem exprima față de colectivul didactic este să desfășoare o acțiune educativă unitară, consecventă, pentru a realiza sarcinile politice ce stau în fața școlii în momentul de față. Munca aceasta se poate desfășura cu succes numai dacă profesorii și învățătorii înșiși vor adînci studierea sistematică a psihologiei vîrstelor (teoretic și prin observarea vieții clasei) pentru a cunoaște interesele care preocupă pe băieți și fete într-o anumită etapă a dezvoltării lor, iar pe această bază să poată organiza și îndruma util activitatea lor în clasă și în afara clasei și școlii. În acest cadru, studierea de către profesori și părinți a operei lui A. S. Makarenko are o valoare deosebită. Aceeași valoare o prezintă și vizionarea unor filme cu caracter educativ. Organizarea muncii dirigintelui se face nu numai în direcția cunoașterii condițiilor de viață în familie, a preocupărilor intelectuale, tehnice, artistice, sportive, ci și pentru a sezisa înclinările și sentimentele elevilor din clasa sa, în deosebi cînd se pune problema nașterii primei iubiri. Pe baza aceasta se va putea concepe un plan de muncă educativă concretă, pentru ca dirigintele să-și apropie pe elevi, să le cîștige încrederea în vederea unei îndrumări eficiente.

Arătînd prin exemple din literatură, filme etc. — la ora de diriginție sau cu altă ocazie, — puritatea, gingășia și forța morală înălțătoare a iubirii sincere, orientăm pe elevi în direcția cultivării acestui sentiment la nivelul cerințelor vieții noastre sociale și, în același timp, le canalizăm energia într-o direcție utilă procesului de învățămînt. În strînsă legătură cu aceasta, diriginții prelucrează problemele curente ale vieții clasei: cum să se comporte elevii — băieți și fete — între ei în munca de fiecare zi în clasă, în timpul recreațiilor, pe stradă etc.

Munca dirigintelui depășește marginile școlii: prin vizitele la domiciliu, prin ședințele cu părinții, prin propaganda pedagogică în rîndurile părinților și a populației, dirigintele poate realiza o operă educativă

valoroasă de schimbare a mentalității părinților și a opiniei publice, atrăgîndu-i să sprijine școala fără rezerve.

Alături de școală, familia are un rol însemnat în procesul formării unor relații corecte între băieți și fete, relații care să promoveze educația comunistă a tineretului. Educarea acestor raporturi, ca orice educație a caracterului omenesc, se realizează la fiecare pas, dacă viața familiei este organizată just și dacă părinții cunosc cu ce scop își cresc copiii. În acest proces educativ sînt hotărîtoare calitățile părinților: aptitudinile lor, atitudinea față de muncă și societate, personalitatea politică și morală, cinstea, dragostea față de patrie, optimismul etc. Aspectul contrar — orice abatere a părinților de la cerințele juste ale vieții sociale—duce inevitabil la o educație vicioasă și la relații necorecte între băieți și fete.

De aceea, se înțelege că în problema formării raporturilor corecte între băieți și fete (încă din familie) rolul hotărîtor nu-l au metodele speciale, ci întregul aspect al activității educative, cu tot arsenalul său de mijloace. În acest sens, în familie, educînd în copil cinstea, capacitatea de muncă, sinceritatea, corectitudinea, obișnuința pentru curățenie, obiceiul de a spune adevărul, respectul pentru om, pentru suferințele și interesele lui, iubirea de patrie etc., — prin toate acestea formăm cu succes și relațiile corecte dintre băieți și fete. În familie această educație se realizează aproape integral prin puterea exemplului pe care-l dau părinții, prin modul lor natural de comportare în fața copiilor, începînd cu primul an al vieții acestora. Dragostea și respectul reciproc, ajutorul și gingășia între soți sînt calități care acționează ca cel mai puternic factor educativ, datorită caracterului lor permanent.

Organizațiile de copii și tineret pot aduce o contribuție simțitoare în promovarea educației comuniste în colectivele mixte — nu prin metodă aparte, ci încadrîndu-se în sistemul de măsuri educative stabilite de școală.

Organizarea întregii vieți a școlii, a clasei, are de asemenea, un rol important în educarea justă a colectivelor mixte

În cadrul sistemului unitar de măsuri pe școală, pe clasă și chiar în familie, se preconizează stabilirea unui regim rațional în școală și familie, pentru a obișnui pe copil (băiat sau fată) din cea mai fragedă vîrstă cu viața regulată, cu ordinea, precizia, controlul, răspunderea pentru faptele lui. Regimul just organizat înlătură trîndăvia, plictiseala, pierderea timpului fără rost, distracțiile ușoare, lipsa de conținut, și contribuie la dezvoltarea corectă, armonioasă, atît a psihicului cît și a organismului. Toate acestea înseamnă o bună oțelire normală și sînt de natură să frîneze nașterea prematură a preocupărilor sexuale și să provoace dezvoltarea relațiilor corecte între băieți și fete și atitudinea justă față de oameni.

Tot din sistemul de măsuri pentru educația colectivului mixt face parte, după cum arată Makarenko, dozarea justă a activităților și preocupărilor copilului. O anumită oboseală plăcută spre seară, o trecere în revistă a obligațiilor și muncii din cursul dimineții și a zilei următoare creează premisele pentru dezvoltarea justă a imaginației, pentru o

egală distribuire a forțelor copilului în cursul zilei. În asemenea situație, copilului nu-i mai rămîne energia psihică sau fizică pentru vagabondaj fără rost, trîndăvie, pentru jocul inutil al imaginației, pentru întîlniri și impresii întîmplătoare. Ca măsuri menite să antreneze pe copii în activități pe baza acestor cerințe, s-ar putea stabili următoarele:

— Organizarea excursiilor pe clasă sau pe școală cu o durată mai lungă, cu un conținut cultural și instructiv-educativ bogat. Acestea vor deveni treptat o tradiție valoroasă a școlii (ca la Școala medie din Bistrița și Gherla). Totul depinde de priceperea și interesul cadrelor didactice pentru o educație atotcuprinzătoare a tineretului.

— Înfrumusețarea curții școlii, a școlii, a claselor, a locului de muncă etc. La această acțiune pot fi antrenați toți elevii școlii. Fiecare clasă participă după puterile sale, cu specificul său, la activitatea comună care ridică prestigiul instituției de cultură în care învață: amenajarea parcului școlii, a grădinii botanice a școlii, a terenului sportiv, sădirea pomilor, grija pentru lotul școlar experimental, împodobirea claselor etc. (astfel se petrec lucrurile la Școala medie din Dej, din Bistrița).

— Organizarea seratelor literare, științifice, a șezătorilor, simposioanelor, serbărilor școlare, a cercurilor dramatice și corale comune, a recenziilor, a adunărilor tematice interesante, a întrunirilor tovărășești — toate acestea intensifică raporturile dintre elevi, dezvoltă și întăresc relațiile de tovărășie, de prietenie și solidaritate între băieți și fete, pe fondul comun, general, al educației comuniste consecvente.

— Organizarea competițiilor sportive, a campionatelor și a sportului în comun (patinaj, schi, tenis, înot, canotaj etc.), reprezintă o cale atractivă pentru canalizarea energiei tineretului într-o direcție constructivă, cu efecte educative superioare.

— Organizarea serviciului pe școală și antrenarea elevilor (băieți și fete) în diferite colective pe clasă și școală, în organele de conducere ale organizațiilor de copii și tineret, promovează, prin munca în comun, dezvoltarea spiritului de colectiv, a simpatiei și respectului reciproc.

— Organizarea unei legături mai intense și mai bogate în conținut între școală și familie ajută în aceeași măsură educația corectă a tineretului.

Toate măsurile educative indicate mai sus, precum și altele de acest fel nu sînt îndreptate special spre formarea relațiilor juste între băieți și fete, însă duc în mod hotărît spre aceasta, deoarece contribuie într-un grad înalt la formarea fizionomiei morale care definește omul nou, al societății socialiste.

Efectul educativ pozitiv al acestui sistem de măsuri se poate realiza în condiții optime numai în cadrul unui colectiv mixt bine închegat. De aceea, considerăm că în primul rînd învățămîntul mixt pune problema formării colectivului de elevi pe clasă și pe școală, colectiv care să acționeze prompt ca forță educativă împotriva oricăror abateri de la normele vieții școlare și care să încadreze organic elementele noi în tradițiile de muncă ale întregii instituții. Problema aceasta s-a pus cu tărie în toate clasele unde prin organizarea circumscripțiilor școlare colectivele s-au destrămat. Pentru refacerea lor, încă din primele zile de școală di-

riginții și unii profesori au vizitat pe elevii noi la domiciliu, pentru a-i cunoaște și a le arăta unele aspecte din viața mediului nou în care vor intra. Cu această ocazie, precum și în clasă, s-au purtat discuții despre tradițiile școlii, ale clasei, despre succesele obținute în anii precedenți de clasa respectivă și despre noile sarcini ce stau în fața elevilor. La prima oră de dirigenție s-au repartizat sarcinile în mod egal pentru băieți și fete, în vederea asigurării desfășurării normale a vieții clasei. Treptat, se duce o muncă tot mai intensă pentru organizarea activului clasei, care să susțină fără rezerve cerința educatorilor în fața întregului colectiv al clasei și al școlii.

★

Din considerațiile pe care le-am făcut pînă aci se poate desprinde concluzia că învățămîntul mixt își afirmă superioritatea față de învățămîntul separat pe sexe. Efectele educative ale școlii mixte nu apar însă de la sine, prin simplul fapt al asocierii mecanice în aceeași clasă a băieților și fetelor. Pentru a obține rezultatele dorite, este necesară o muncă educativă complexă, grea, sistematic și îndelung desfășurată, care să prevină ivirea unor probleme „speciale", de natură să genereze complicații neprincipiale în relațiile dintre băieți și fete. În această activitate, accentul cade asupra organizării raționale a îndrumării și controlului întregii vieți în școală, în clasă, în familie și în organizațiile de copii și tineret, prin antrenarea tuturor factorilor care răspund, într-un fel oarecare, de educația tineretului nostru.

REGRUPAREA MATERIEI ÎN RECAPITULAREA FINALĂ[1]

MIRCEA ŞTEFAN
Lector la catedra de pedagogie,
Univ. „C. I. Parhon" Bucureşti

Şcoala noastră este chemată să-i înarmeze pe elevi cu cunoştinţe temeinice, care să le fie de folos în viaţă.

Un mijloc important pentru asigurarea temeiniciei cunoştinţelor îl constituie recapitularea. Noile programe şcolare acordă un loc însemnat recapitulării la fiecare obiect de studiu.

In anul şcolar trecut, creşterea nivelului pedagogic al muncii cadrelor noastre didactice s-a putut remarca, printre altele şi prin competenţa cu care a fost realizată, în foarte multe şcoli, recapitularea finală a cunoştinţelor. Conştienţi de îndatorirea de cinste, pe care o au, de a da patriei oameni bine pregătiţi, cu un sistem de cunoştinţe temeinice, mulţi învăţători şi profesori au dovedit iniţiativă şi spirit creator în organizarea şi desfăşurarea recapitulării finale. În această privinţă cadrele didactice au fost mai serios ajutate decît în anii trecuţi, prin articole publicate în presa pedagogică şi prin îndrumările pe care unele secţii de învăţămînt (de exemplu, cea a regiunii Constanţa) le-au dat cu multă pricepere. Pe lîngă controlul secţiilor de învăţămînt regionale şi raionale, al organelor din Ministerul Învăţămîntului, în multe regiuni desfăşurarea recapitulării finale a fost urmărită pe teren şi de către Institutele de perfecţionare a cadrelor didactice. In acest fel, a fost strîns un bogat material, care va fi folosit la cursuri şi seminarii, precum şi în elaborarea lucrărilor ştiinţifice. Deoarece în problema recapitulării, atît de importantă pentru şcoala noastră, nu există încă studii teoretice profunde, care să poată îndruma practica instructiv-educativă, considerăm că este necesar ca acest material să fie generalizat cît mai curînd şi să devină un bun al tuturor cadrelor didactice.

Recapitularea finală a cunoştinţelor nu se poate desfăşura cu succes dacă nu ne sînt clare, de la bun început, ţelurile pe care le urmărim.

Urmărim, se înţelege, o fixare mai temeinică a cunoştinţelor prin repetarea lor. Urmărim, de asemenea, completarea eventualelor lacune şi reamintirea chestiunilor uitate. Nu este vorba însă de o simplă plimbare pe drumul pe care l-ai mai parcurs o dată. Recapitularea finală poate fi un prilej de adîncire, de perfecţionare şi îmbogăţire a cunoştinţelor însuşite. Ea trebuie să ducă la ridicarea gradului de înţelegere a mate-

---

[1] Termenul „recapitulare finală" are în vedere recapitularea materiei desfăşurată la sfîrşitul anului şcolar.

riei, prin stabilirea unor legături, comparaţii, relaţii cauzale, care nu erau posibile pe parcurs. Ea trebuie şi să-i ajute pe elevi să integreze fiecare noţiune învăţată în ansamblul din care face parte, să-şi sistematizeze materialul însuşit. Paralel cu toate acestea ea trebuie să ducă şi la consolidarea deprinderilor formate.

Astfel înţeleasă, recapitularea finală ridică numeroase probleme pedagogice şi organizatorice. O categorie de probleme priveşte coordonarea activităţii cadrelor didactice de către director şi diriginţi, cu atît mai necesară în această perioadă cu cît parcurgerea în timp scurt a unui material vast la fiecare obiect, face să crească primejdia supraîncărcării. O altă categorie de probleme se referă la activitatea specifică a organizaţiei de tineret şi a organizaţiei de pionieri în şcoală, în această etapă cînd utemiştii şi pionierii trebuie să insufle întregului colectiv de elevi dorinţa de a munci cu rîvnă pentru consolidarea cunoştinţelor căpătate şi cînd activităţile extraşcolare trebuie totuşi să fie într-o anumită măsură reduse. Apare şi problema unei mai strînse legături între şcoală şi familie, a lămuririi părinţilor asupra sarcinilor care le revin în ultima parte a anului şcolar. Pentru fiecare profesor care îşi organizează recapitularea la obiectul său se pun apoi, în mod firesc, o serie de întrebări legate de metodica obiectului pe care îl predă. Cum este mai bine să grupăm materialul de recapitulat, ţinînd seama de cerinţele obiectului predat şi de nivelul clasei respective? Ce anume trebuie să reluăm din volumul cunoştinţelor transmise? În ce măsură şi în ce fel trebuie introduse elemente noi în recapitulare? Ce variante poate avea tipul de lecţie destinat recapitulării finale a materialului parcurs? Ce metode didactice trebuie folosite în cadrul acestor lecţii? În ce fel trebuie respectate particularităţile de vîrstă ale elevilor în recapitularea cunoştinţelor? Care este rolul schemelor, rezumatelor, tabelurilor sinoptice, cronologiilor, diagramelor, etc. cu sintetizarea cunoştinţelor la un anumit obiect? Cum trebuie făcută legătura obiectului predat cu celelalte obiecte? Cum trebuie lucrat cu elevii rămaşi în urmă, în perioada recapitulării finale? Iată numai cîteva din întrebările pe care le pune însăşi practica.

Tot practica dă şi răspunsul la aceste întrebări. Desigur, ne referim la practica înaintată a cadrelor noastre didactice. Totul este să recunoaştem ceea ce este într-adevăr înaintat în practică, să dezvăluim noul în anumite domenii ale experienţei, să-l valorificăm din punct de vedere ştiinţific, îmbogăţind în felul acesta teoria pedagogică.

În cele ce urmează ne oprim asupra unui singur aspect al recapitulării finale a cunoştinţelor şi anume asupra felului în care este bine să fie ales, sistematizat şi grupat volumul de cunoştinţe care formează conţinutul recapitulării. Se înţelege că acest aspect nu poate fi rupt, în practică, de ansamblul problemelor pe care le-am înşirat mai sus.

În predarea cunoştinţelor, noi respectăm o anumită succesiune, o anumită gradare, necesară pentru ca diferitele noţiuni să poată fi înţelese. Sînt cunoscute de mai multe secole cerinţele predării treptate: de la uşor la greu, de la apropiat la depărtat, de la concret la abstract, etc. Noi

predăm cunoştinţe ştiinţifice, dar în ordinea pe care ne-o impune didactica, ordine precizată de programele şcolare.

Predarea cunoştinţelor, la fiecare obiect de studiu, asigură un anumit sistem de noţiuni, sistem în cadrul căruia fiecare noţiune ocupă un anumit loc şi se află în anumite relaţii cu celelalte. Acest sistem corespunde, pe scoarţa cerebrală, unei anumite stereotipii în al doilea sistem de semnalizare în interacţiune cu primul, stereotipie creată pe baza legăturilor stabilite şi întărite lecţie de lecţie.

Pe baza cunoştinţelor deja însuşite, precum şi cu ajutorul unor noi cunoştinţe, în perioada recapitulării finale elevii pot căpăta o imagine generală asupra obiectului învăţat, pot cuprinde cu mintea întreg sistemul cursului. Unele noţiuni pe care didactica ne-a impus să le predăm la început, pot fi înţelese mai bine cînd sînt interpretate în lumina celorlalte cunoştinţe învăţate ulterior. Acum se pot face legături mai adînci între fenomene, inclusiv legăturile cu fenomenele studiate la alte obiecte.

Predarea noţiunilor în sistemul indicat de programa şcolară oferă cunoaşterea legăturilor fundamentale dintre aceste noţiuni. Cu aceasta nu se epuizează însă uriaşa gamă a interdependentelor existente între noţiuni — corespunzînd interdependenţei dintre fenomenele lumii obiective. În procesul predării este inevitabil să ne scape nenumărate asemenea legături. Un sistem de noţiuni, oricît ar fi el de larg şi mobil, nu e capabil să ofere fiecărei noţiuni cuprinse posibilitatea realizării tuturor legăturilor polivalente posibile. Pentru a dezvolta mobilitatea noţiunilor învăţate, pentru a le ridica la un grad mai înalt de înţelegere, pentru a le asigura o mai temeinică consolidare şi pentru a face să crească capacitatea elevului de a le aplica este necesar să creăm pe baza lor noi sistematizări, să le punem în noi corelaţii. Cuprinzînd cunoştinţele într-o nouă succesiune, elevul adînceşte conţinutul lor, pătrunde spre o înţelegere mai profundă. Dacă la lecţiile de comunicare de cunoştinţe s-au stabilit legături între fenomene sau între noţiuni, acum se creează legături între legăturile formate, corelaţii complexe între diferitele grupe de cunoştinţe. Acest proces complex echivalează cu crearea, pe scoarţa cerebrală, a unei stereotipii mai largi, care generalizează stereotipiile (respectiv sistematizările) anterior formate.

Iată de ce gruparea cunoştinţelor în ordinea din programă şi din manual — care în timpul predării a fost foarte utilă — poate deveni un balast în timpul recapitulării finale. Acum e necesară, de obicei, o nouă grupare, o nouă succesiune, o perspectivă mai largă.

Constatări interesante în legătură cu chestiunea pe care ne-am propus s-o tratăm s-au putut face urmărind desfăşurarea etapei recapitulării finale la şcoala de 7 ani din oraşul Vasile Roaită (regiunea Constanţa). Urmează să examinăm deci, cum au grupat materia de recapitulat profesorii acestei şcoli, la care recapitularea s-a desfăşurat cu succes, şi prin opoziţie, cum au grupat-o profesorii la care s-au manifestat lipsuri.

La şcoala de 7 ani din localitatea Vasile Roaită, problemele recapitulării finale au fost discutate în două consilii pedagogice — unul

premergător, iar altul pe parcursul acestei etape. Discuţiile au scos în evidenţă faptul că a recapitula nu înseamnă a relua în mod mecanic cele învăţate. Aceasta n-ar ajuta nici la consolidarea cunoştinţelor, nici la sistematizarea lor. Dimpotrivă, aceasta ar duce la plictiseală, la lipsă de interes pentru învăţătură, cu alte cuvinte la un efect contrar celui urmărit. I. P. Pavlov a arătat de mai multe ori că excitaţiile care se repetă uniform şi pe durată lungă — şi mai ales acelea care nu prezintă o importanţă biologică imediată — duc la o stare de inhibiţie. Aşa se explică oboseala, plictiseala, somnolenţa elevilor cărora li se repetă, în acelaşi mod, lucrurile pe care le-au mai învăţat. Se înţelege că acest procedeu nu ajută, ci frînează dezvoltarea gîndirii logice independente.

Ţinînd seama de toate acestea, unii profesori au arătat, în cadrul discuţiilor, că este necesar ca volumul cunoştinţelor care formează conţinutul recapitulării să fie redat într-o nouă sistematizare, alegîndu-se teme de sinteză care să cuprindă fiecare, pe cît se poate, material din aproape toate capitolele cursului. Profesorii numesc aceasta o „parcurgere verticală" a materiei.

Nu ne oprim asupra altor probleme ridicate în cele două consilii pedagogice (privind coordonarea temelor date acasă de diferiţii profesori, mobilizarea părinţilor pentru stabilirea unui regim de viaţă al elevilor în această perioadă, intensificarea vizitelor la domiciliul elevilor şi altele).

Printre cadrele didactice de la şcoala de 7 ani din localitatea Vasile Roaită, a căror muncă a dat roade bogate, se află şi tov. Dumitru Ionescu, profesor de fizică şi chimie. Munca lui ar merita să fie analizată sub un unghi mult mai larg decît cel al articolului de faţă.

Tov. Dumitru Ionescu nu şi-a îndeplinit în mod formal sarcina, pe care o trasase consiliul pedagogic al şcolii, de a întocmi o planificare riguroasă a lecţiilor de recapitulare finală. Vădind o cunoaştere serioasă a materiei şi a metodicii de predare, precum şi multă preocupare faţă de felul în care se pregătesc elevii, el a izbutit să facă din perioada recapitulării o perioadă de muncă creatoare.

Prima problemă care i s-a pus a fost de a selecta cunoştinţele cu adevărat esenţiale, prin importanţa lor teoretică, dar şi prin cea practică. El şi-a dat seama că accentul trebuie pus asupra acestora — iar dintre ele asupra celor pe care elevii le-au asimilat într-un grad mai redus. De exemplu, la clasa a VII-a, programa de fizică cuprinde trei capitole: căldura, electricitatea şi optica. Profesorul a hotărît să cuprindă în recapitularea finală numai primele două capitole. Hotărîrea lui era, după părerea noastră, pe deplin justificată: optica fusese tratată foarte de curînd, era bine însuşită şi fusese, de altfel, recapitulată. De asemenea, acest capitol se preta mai puţin la legături cu celelalte două. Căldura şi electricitatea reprezentau o importanţă practică mai mare pentru elevi, dintre care o parte urmau să intre în şcoli profesionale metalurgice şi electrotehnice. În predarea acestor teme profesorul avea ocazia să lege mai strîns teoria de practică. În plus, aceste două capitole permiteau legături interesante între ele. Dintre noţiunile cuprinse în capitolele „Căl-

dura" şi „Electricitatea", profesorul a hotărît să se oprească îndeosebi asupra explicaţiei materialiste a fenomenelor, asupra modului de producere şi de măsurare a energiei de diferite tipuri şi asupra aplicaţiilor practice. În cursul anului şcolar elevii clasei a VII-a nu-şi însuşiseră suficient cunoştinţele despre inducţia electromagnetică. Era necesar, deci, ca la lecţiile de recapitulare să se insiste asupra acestei chestiuni. În acelaşi fel a chibzuit profesorul şi în alegerea conţinutului de recapitulat la celelalte clase şi la celălalt obiect predat.

O dată stabilit conţinutul lecţiilor recapitulative, tov Dumitru Ionescu s-a străduit să găsească temele de sinteză care să cuprindă acest conţinut într-o formă nouă, într-o sinteză superioară şi să permită elevilor să lege diferitele cunoştinţe între ele.

Iată, de exemplu, cum a fost planificată materia la fizică pentru clasa VII-a. Prima lecţie de recapitulare finală a avut drept temă „Explicarea principalelor fenomene calorice prin teoria atomo-moleculară". Această lecţie cuprindea o sinteză a tuturor cunoştinţelor de bază din capitolul „căldura" (cu excepţia celor privind măsurarea energiei calorice). Teoria cineto-moleculară expusă pe înţelesul elevilor, fiind factorul prin care erau explicate toate fenomenele studiate, lecţia a fost unitară şi — ceea ce e mai important — elevii au căpătat o imagine unitară asupra capitolului „căldura", din care aveau pînă acum cunoştinţe izolate. În tot timpul lecţiei, profesorul a fost preocupat să ofere elevilor explicaţia cauzală a fenomenelor, să-i înveţe să gîndească, să interpreteze. În acelaşi timp, el i-a ajutat pe elevi să explice prin cunoştinţele asimilate fenomenele lumii înconjurătoare. În cadrul lecţiei a fost folosit mult material didactic (pirometrul cu cadran, tub pentru dilatarea gazelor, termos, spirtieră, etc.). Trebuie spus că profesorul n-a izbutit totuşi să aleagă numai esenţialul; din această cauză a existat o anumită disproporţie în lecţie: s-a insistat prea mult asupra dilatării şi schimbării stării de agregare, comparativ cu timpul acordat conductibilităţii, convecţiei şi radiaţiei.

Alt caracter a avut lecţia a II-a de recapitulare, cu tema: „Măsurarea energiei calorice". Această lecţie s-a bazat în general pe rezolvarea de probleme. La începutul lecţiei, profesorul a recapitulat definiţiile în legătură cu caloria, căldura specifică, capacitatea calorică, puterea calorică şi randamentul termic. Au fost scoase formulele necesare calculelor. Au fost date apoi problemele, fiind rezolvate de cîte un elev la tablă şi în acelaşi timp de ceilalţi elevi în bancă. Problemele erau legate de experienţa elevilor şi i-au ajutat astfel să vadă cum pot rezolva, prin cunoaşterea fizicii, problemele practice. Problemele stabilesc legături între diferitele mărimi calorice. De exemplu, prima problemă era formulată astfel: „Ce cantitate de căldură va acumula un volum de 4 m^3 de nisip de pe plajă ca să-şi ridice temperatura de la 7° Celsius, la 25° Celsius, ştiind că greutatea specifică a nisipului este de 1,5 g/cm, iar căldura specifică este de 0,2 cal/g grad." S-a dat apoi o problemă asemănătoare, referitoare la încălzirea aerului dintr-o cameră, calculîndu-se în plus şi cantitatea de combustibil necesară pentru încălzirea camerei respective. A treia problemă privea randamentul termic al unui primus. Elevii au

dovedit că şi-au însuşit bine noţiunile, dar mai au greutăţi în rezolvarea problemelor de fizică.

A treia lecţie de recapitulare la fizică avea drept temă „Motoarele termice şi electrice şi folosirea lor în scopul industrializării socialiste şi al mecanizării agriculturii".

În această temă erau sintetizate o serie de cunoştinţe din capitolele „Căldura" şi „Electricitatea". Subliniem faptul că, pe lîngă recapitularea propriu-zisă, aci elevii au avut ocazia să facă o comparaţie între diferitele tipuri de motoare şi să înţeleagă în ce constă superioritatea motoarelor electrice asupra celor termice.

Totodată, această lecţie a permis o înţelegere mai adîncită a legii transformării şi conservării energiei.

Interpretînd fenomenele în influenţa lor reciprocă, profesorul a putut face mai bine înţeleasă noţiunea de „putere".

A 4-a şi a 5-a lecţie de recapitulare au avut temele „Electele curentului electric" şi „Obţinerea curentului electric".

Şi aceste lecţii au fost bine alese, sintetizînd şi prezentînd într-o ordine nouă cunoştinţele din capitolul „Electricitatea", care în programă şi manual sînt sistematizate după alte criterii. Cele două lecţii au permis folosirea unui material didactic bogat. Ar fi fost mai potrivit însă ca profesorul să trateze întîi „Obţinerea curentului electric" şi apoi „Efectele curentului electric".

Ultima lecţie de recapitulare a permis o sinteză şi mai largă a cunoştinţelor. Tema ei era „Aplicaţiile energiei electrice. Planul de electrificare a ţării". În desfăşurarea acestei lecţii, elevii s-au reîntîlnit — ceea ce era inevitabil — cu unele cunoştinţe din lecţia de recapitulare: „Efectele curentului electric". De data aceasta, profesorul n-a mai pus accentul însă pe principiul care stă la baza anumitor aparate, ci pe cunoaşterea acestor aparate şi a importanţei lor. Au fost urmărite aplicaţiile electricităţii în industrie, agricultură, transporturi, în uzul casnic etc.

Planificarea prezentată cuprinde, după cum vedem, problemele pe care profesorul şi le propusese. Cît priveşte chestiunea inducţiei electromagnetice pe care elevii nu o asimilaseră pe deplin, ea a fost repetată în trei legături de idei diferite: în lecţia „Motoare termice şi electrice", în lecţia „Obţinerea curentului electric" şi în lecţia „Aplicaţiile curentului electric". În acest fel ar fi fost imposibil ca fenomenul respectiv să nu fie înţeles.

Şi la clasa a VI-a tov. Ionescu Dumitru a căutat o planificare a orelor recapitulative care să-i permită să introducă cele învăţate în combinaţii noi După ce a selectat materialul de recapitulat conform criteriilor de care am vorbit mai sus, el l-a grupat pe următoarele cinci teme, corespunzînd celor cinci lecţii de recapitulare pe care le-a ţinut:

1) Mărimi, unităţi de măsură şi măsurători efectuate în mecanică;
2) Principalele fenomene ale mecanicii solidelor;
3) Principalele fenomene ale mecanicii lichidelor;
4) Principalele fenomene ale mecanicii gazelor;
5) Principalele fenomene din acustică.

Lecţia întîi a cuprins unităţi de măsură privind forţa, presiunea, mişcarea mecanică etc. În lecţiile II, III şi IV s-au studiat unele legi avînd

aplicări la cele trei domenii diferite (legile presiunii, legea lui Pascal, legea lui Arhimede etc.).

În măsura posibilului a fost realizată astfel o „parcurgere verticală".

Nici în predarea chimiei n-au fost neglijate posibilităţile existente în această direcţie. La clasa a VII-a, prima lecţie de chimie ţinută în cadrul recapitulării finale a fost intitulată „Teoria atomo-moleculară la baza explicării fenomenelor chimice". Aci au fost trecute în revistă cunoştinţe din întregul curs, într-o imagine de ansamblu, legate prin baza lor comună: teoria atomo-moleculară.

În a doua lecţie au fost analizate principalele reacţii chimice învăţate de-a lungul cursului, atît cele indicate la începutul programei, cît şi cele studiate mai tîrziu (reacţia de oxidare, reacţia de reducere). Şi aci se capătă o imagine sintetică asupra unui cerc de cunoştinţe care fuseseră predate într-o altă grupare.

Cea de-a treia lecţie, cu tema „Legile fundamentale ale chimiei", a permis recunoaşterea acestor legi în fenomenele analizate de-a lungul întregului curs de chimie.

Ultimele două lecţii de chimie prezentau sistemul substanţelor anorganice. O lecţie a cuprins substanţele simple, iar cealaltă, principalele grupe de substanţe compuse (acizi, baze, oxizi şi săruri). Din nou se sintetizau, într-o schemă cuprinzătoare, cunoştinţe altfel grupate în programă. Diferitele cazuri au fost studiate în reacţii foarte variate, care nu puteau fi înţelese decît pe baza ansamblului cunoştinţelor.

În desfăşurarea acestor lecţii au fost îmbinate, în forme specifice conţinutului fiecărei lecţii, metoda conversaţiei — cu exerciţii de stabilire şi analiză a formulelor şi a ecuaţiilor. Anumite legi şi definiţii au fost însoţite de experienţe făcute de către elevi. Trebuie adăugat că în cadrul acestor lecţii elevii au fost puşi să dea exemple şi să recunoască anumite fenomene ale lumii înconjurătoare în lumina celor învăţate (de exemplu: oxizii în natură, sărurile, diferite baze etc.). S-a remarcat tendinţa profesorului — pe care, la lecţiile de fizică, am întîlnit-o într-o măsură şi mai mare — de a nu se mulţumi cu generalităţi şi definiţii sau cu descrieri, ci de a-i împinge pe elevi spre înţelegerea esenţei fenomenelor prin întrebări care le cereau să compare, să deosebească, să stăvilească legătura.

Aceasta a făcut ca lecţiile să fie pline de vioiciune şi să se desfăşoare într-o atmosferă de muncă comună, încordată şi plăcută.

În general, tovarăşul Ionescu Dumitru a realizat o planificare originală, adesea „verticală", a lecţiilor de recapitulare finală la fizică şi chimie, izbutind să cuprindă în sinteze noi fenomenele studiate. Chiar dacă această planificare mai are lipsuri în ce priveşte ordinea problemelor sau încărcarea prea mare a unor lecţii, ea reprezintă o încercare interesantă, creatoare, de a grupa materia în recapitularea finală. Elementul noului în lecţii nu a fost introdus prin cunoştinţe noi, ci în primul rînd prin sistematizarea nouă.

Sistematizarea nouă s-a reflectat şi în materialul didactic folosit de profesor. El a utilizat scheme şi diagrame care presupun un grad mai înalt de sistematizare a cunoştinţelor decît în timpul anului, care duc la

o mai adîncă înţelegere (de exemplu: o schemă a substanţelor chimice anorganice, scheme privind reacţiile chimice, schemă a aplicaţiilor energiei electrice etc.).

Pe lîngă aparatura de laborator, pe care elevii o cunoşteau din timpul anului şcolar şi o mînuiau cu oarecare îndemînare (galvanometru, bobină de inducţie etc.), au fost aduse în timpul recapitulării materiale noi (un motor cu combustie internă, un transformator făcut de părintele unui elev). A fost folosit şi material ilustrativ nou (de ex.: ilustraţii din revista „Ştiinţă şi tehnică" la temele „mecanizarea agriculturii", „aplicaţiile curentului electric"). În sfîrşit, au fost folosite diafilme, foarte adecvate lecţiilor recapitulative; de pildă, cele cu temele „Energia şi aplicaţiile ei" sau „Vibraţii şi unde", care au permis elevilor să tragă concluzii mai ample asupra fenomenelor studiate.

Elementul noului a fost introdus şi prin probleme şi exerciţii noi, aplicaţii noi, exemple noi — toate în legătură cu noţiunile însuşite.

Prezentarea acestei experienţe arată cît de necesară este ingeniozitatea şi atitudinea creatoare în procesul de învăţămînt: recapitulînd, profesorul trebuie să găsească probleme noi, prin care să-i ajute pe elevi să interpreteze fenomenele din natura înconjurătoare, cu ajutorul celor învăţate (de exemplu: problemele prin care s-au stabilit legături între diferitele mărimi mecanice, calorice şi electrice). Lecţiile bazate pe asemenea probleme ajută procesul înţelegerii conştiente şi al transformării cunoştinţelor în priceperi, împiedicînd învăţarea mecanică şi schematismul. Recapitularea finală trebuie să contribuie în mare măsură la activizarea gîndirii elevilor.

Pe lîngă toate acestea, trebuie spus că profesorul Ionescu Dumitru a ştiut cum să lucreze cu elevii în pregătirea lecţiilor de recapitulare. El i-a anunţat din timp care este planul schematic al fiecărei teme care trebuie studiată, comunicîndu-le problemele principale care vor fi discutate. El le-a indicat ce material din manual trebuie să consulte, ce probleme să rezolve. Lucrul acesta l-au făcut de fapt majoritatea profesorilor din şcoală. Mai important este, însă, faptul că profesorul de fizică şi chimie şi-a pus problema că elevii nu ştiu să înveţe în timpul recapitulării, că ei nu ştiu să aleagă esenţialul din mulţimea paginilor indicate. El a încercat în bună măsură cu succes să-i ajute în această privinţă, îndrumînd studiul lor individual prin indicaţii foarte concrete: să vă opriţi mai mult la cutare chestiune, cutare lege, cutare formulă, cutare schemă.

Şi alţi profesori de la şcoala de 7 ani din localitatea Vasile Roaită au obţinut rezultate pozitive în alcătuirea unei planificări care să permită parcurgerea „verticală" a materialului studiat. S-a remarcat din acest punct de vedere tov. Laurenţia Petrescu, profesoară de limba şi literatura romînă.

Să urmărim, de exemplu, planificarea lecţiilor recapitulative la literatura romînă clasa a VII-a. Pe parcursul anului şcolar se studiaseră, pe rînd, operele unui şir de scriitori: V. Alecsandri (8 ore), I. Creangă (7 ore) etc. Pentru cele şase lecţii de recapitulare, tov. Laurenţia Pe-

trescu a ales teme care sintetizau fiecare dintre ele, cunoştinţe din părţi foarte diferite ale programei.

Prima lecţie a parcurs problemele creaţiei populare orale, sintetizînd cunoştinţele însuşite de elevi, în acest domeniu, în clasele a VI-a şi a VII-a. Implicit profesoara şi-a propus să recapituleze aci şi unele noţiuni de teorie literară (genuri literare, personificarea, repetiţia etc.). A doua lecţie avea drept temă: „Eroismul poporului oglindit în literatura noastră clasică". Aci s-au recapitulat cunoştinţe predate la lecţiile despre V. Alecsandri („Dumbrava Roşie"), M. Eminescu („Scrisoarea a III-a"), G. Coşbuc şi M. Sadoveanu. Cu această ocazie s-au reluat noţiuni de teorie literară ca poemul, nuvela, romanul, pastelul, metafora, descrierea, dialogul.

A treia lecţie de recapitulare avea tema „Natura patriei în opera scriitorilor clasici", în care se cuprindeau din nou cunoştinţe din lecţiile despre V. Alecsandri, M. Eminescu, G. Coşbuc, Al. Vlahuţă.

A patra lecţie, cu tema „Cele mai reprezentative personaje din literatura clasică care întruchipează trăsăturile caracteristice ale poporului nostru", cuprindea cunoştinţe din lecţiile despre M. Eminescu („Călin nebunul"), I. Creangă („Moş Ion Roată şi Unirea") şi I. L. Caragiale (Ion din „Arendaşul romîn"). Lecţia prilejuia repetarea unor noţiuni de teorie literară ca de exemplu: caracterizarea personajelor, compoziţia operei literare.

A cincea lecţie era intitulată „Biciuirea moravurilor societăţii burghezo-moşiereşti în opera lui I. L. Caragiale" şi sintetiza cunoştinţele din lecţiile despre Caragiale, reluînd şi noţiuni de teorie literară ca: satira, ironia, piesa de teatru.

Ultima lecţie recapitulativă la literatura romînă clasa a VII-a avea tema „Noua atitudine faţă de muncă în literatura noastră" şi se referea la literatura de după 23 August 1944.

Astfel grupate, lecţiile de recapitulare au permis numeroase comparaţii (prin asemănare şi contrast) între scriitori, între opere, între personaje. S-au realizat legături noi între cunoştinţe, cele învăţate au fost introduse în combinaţii noi.

Reuşita unora dintre aceste lecţii s-a datorat şi felului în care ele au fost pregătite cu elevii. În cadrul fiecărei lecţii de recapitulare finală s-au acordat cel puţin 15 minute pregătirii lecţiei următoare. În acest timp elevii luau cunoştinţă de noua temă şi de bibliografia corespunzătoare şi se alcătuia, pe baza unei discuţii comune, planul problemelor care urmau a fi repetate. Cu ajutorul acestui plan fiecare elev alcătuia acasă un rezumat al temei respective. În lecţia următoare erau ascultaţi cîţiva elevi, ceilalţi discutau pe marginea răspunsurilor date, îndreptînd greşelile şi completînd lacunele, iar profesoara trăgea concluziile, acestea fiind o prezentare sintetică a întregii teme.

Considerăm că acest fel de a organiza lecţia este de natură să dea rezultate bune, cu condiţia să nu devină şablon, să nu se organizeze toate lecţiile de recapitulare astfel. Este necesar ca lecţiile de recapitulare să aibă o structură şi o metodică pe cît se poate variată, pentru a menţine treaz interesul elevilor şi a îmbrăţişa toate posibilităţile de repetare pe care le oferă un anumit obiect. În cazul orelor de literatură romînă ar fi

fost potrivit, de exemplu, ca una dintre lecţii să fie destinată analizei literare a unui text.

Nu toate lecţiile de recapitulare finală, ţinute la şcoala din Vasile Roaită, au dat rezultate bune. Au fost şi cazuri în care recapitularea a fost concepută ca o repetare mecanică a celor învăţate. Şi din aceste greşeli putem trage învăţături.

La istorie, la clasa a VII-a, de exemplu, profesorul s-a mărginit să împartă materia în ordinea din manual şi să dea elevilor să înveţe pentru prima lecţie de la pag. 3—68, pentru a doua lecţie de la pag. 68—105 etc. Lecţiile astfel concepute cuprindeau o îngrămădire de cunoştinţe, fără nici o legătură între ele, fără nici o unitate. Iată „planul" după care trebuia să se desfăşoare una dintre aceste lecţii:

1) Răscoala poporului sub Tudor Vladimirescu.
2) Franţa şi Anglia între 1815—1848.
3) Comunismul ştiinţific. K. Marx şi F. Engels.
4) Revoluţia de la 1848 în Franţa.
5) Revoluţia de la 1848 în Germania.
6) Anul revoluţionar 1848 în Ţara Romînească, Moldova şi Transilvania.
7) Unirea principatelor. Construirea statului naţional.
8) Unificarea Italiei.
9) Unificarea Germaniei. Războiul franco-prusac.

Toate acestea în 50 de minute!

Punctele planului sînt de fapt titlurile capitolelor din manual, preluate aidoma.

După cum era de prevăzut, n-au putut fi atinse decît primele puncte.

În desfăşurarea lecţiei nu s-a făcut nici o deosebire între elementele esenţiale şi cele secundare. Nu s-a făcut nici un fel de generalizare şi nu s-a stabilit nici o relaţie între fenomenele istorice. Siliţi să reproducă mecanic diferite date şi numiri, elevii erau plictisiţi, nedisciplinaţi, iar unii, care la fizică sau la literatura romînă dăduseră răspunsuri foarte bune aci stăteau cu cartea pe genunchi pentru a avea de unde să culeagă răspunsul, la nevoie.

Lipsa de experienţă l-a împiedicat pe profesorul de istorie să înţeleagă că pentru recapitulare finală trebuiau alese numai cîteva teme esenţiale, în jurul cărora să se centreze anumite cunoştinţe, realizîndu-se astfel lecţii unitare. De exemplu, la lecţia la care ne-am referit mai sus, centrarea se putea face în jurul anului 1848, urmărind felul specific în care s-a desfăşurat revoluţia în diferite ţări în funcţie de condiţiile specifice, precum şi cauzele şi urmările revoluţiei. O altă posibilitate, pentru aceeaşi lecţie, ar fi fost să se urmărească Principatele Romîne pe întreg parcursul secolului al XIX-lea. Ar fi existat desigur şi alte posibilităţi. De exemplu, la şcoala elementară mixtă nr. 14 cu limba de predare tătară, din Constanţa, profesorul Selim Rasim a ţinut o lecţie interesantă cu tema „Comuna din Paris", în care a cuprins şi dezvoltarea proletariatului, apariţia marxismului, rolul proletariatului la 1848, Internaţionala I, — aşadar un şir de cunoştinţe cuprinse la curs în lecţii diferite.

Lipsurile în recapitularea finală a cunoştinţelor de istorie la şcoala din localitatea Vasile Roaită s-au datorat şi faptului că lecţiile recapitulative n-au fost pregătite amănunţit cu elevii. În planurile de lecţii, profesorul notase că va folosi „planuri, schiţe, scheme, hărţi". În realitate el nu le-a folosit şi, în condiţiile arătate, nici nu putea să le folosească.

O situaţie asemănătoare a existat, la aceeaşi şcoală, în recapitularea finală la ştiinţele naturale. La clasa a VII-a, profesorul s-a mărginit să reia temele în ordinea în care fuseseră predate: clasa peştilor, batracienilor, reptilelor, păsărilor etc. Dar ştiinţele naturale oferă posibilităţi extrem de largi de a urmări „vertical" problemele. Dacă profesorul ar fi citit cu atenţie instrucţiunile trimise de secţia de învăţămînt a regiunii Constanţa ar fi găsit acolo indicate teme ca:

— Evoluţia organelor de circulaţie în seria vertebratelor.
— Evoluţia sistemului nervos la diferite grupe de vertebrate şi altele.

Desigur, temele indicate în instrucţiunile secţiei nu erau obligatorii. Alţi profesori au ales alte teme, tot atît de interesante. De exemplu, tov. Alexiu, de la şcoala medie de fete nr. 2 din Constanţa, a grupat cunoştinţele la clasa a VII-a, în teme generale cà:

— Unitatea dintre organism şi condiţiile de viaţă.
— Varietatea păsărilor ca urmare a adaptării la diferite condiţii de viaţă.

A relua pur şi simplu cunoştinţele în ordinea din manual înseamnă a-i lipsi pe elevi de posibilitatea unei reale consolidări în etapa recapitulării finale.

O mare însemnătate pentru buna desfăşurare a lecţiilor de recapitulare o are valorificarea şi generalizarea experienţei pozitive a cadrelor didactice. Pentru cadrele didactice de la şcoala de 7 ani din localitatea Vasile Roaită ar fi fost de un real folos cunoaşterea experienţei profesorului Ionescu Dumitru, a cărui muncă am apreciat-o pozitiv de mai multe ori în acest articol. Fiind diriginteie clasei a VII-a, el trebuia să împărtăşească şi celorlalte cadre didactice, în special celor mai tinere, experienţa sa în ce priveşte gruparea materiei în recapitularea finală.

Concluziile sumarelor noastre observaţii nu pot fi decît foarte restrînse.

Se desprinde, credem, faptul că la fiecare obiect de învăţămînt este necesar şi pe deplin posibil să realizăm, în cadrul recapitulării finale, o rînduire nouă, originală a materialului, care să dea o imagine de ansamblu şi să asigure fixarea în mod conştient a cunoştinţelor şi deprinderilor. Depinde numai de iniţiativa şi ingeniozitatea profesorului ca să găsească o structură interesantă a lecţiilor de recapitulare, prin parcurgerea verticală a celor mai însemnate probleme ale cursului. Aceasta contribuie la dezvoltarea gîndirii logice şi a interesului elevilor pentru învăţătură. La lecţiile de recapitulare se pot aduce şi cunoştinţe noi şi material didactic nou — dar principalul este parcurgerea materialului învăţat într-o sistematizare adecvată şi consolidarea deprinderilor practice.

Recapitularea finală, bazată pe o grupare nouă a cunoştinţelor, nu poate da roadele dorite decît atunci cînd încoronează o activitate susţinută din timpul anului şcolar, cînd elevii cunosc elementele principale ale materiei predate. Nu poţi relua într-o nouă grupare ceea ce nu e cunoscut în vechea grupare. De asemenea, e necesar ca încă din prima parte a anului şcolar elevii să se obişnuiască să analizeze, să compare, să sistematizeze — pentru ca în timpul recapitulării finale să poată face aceste operaţii pe scară mai largă şi să nu înveţe schemele pe dinafară. Numai atunci cînd constituie o parte a unui sistem de măsuri juste, aplicate unitar şi pe durată lungă, recapitularea finală bine organizată asigură temeinicia cunoştinţelor.

CÎTEVA DATE PRIVIND LUPTA ORGANIZAȚIEI F. I. S. E. PENTRU PROGRESUL ȘI PROMOVAREA COLABORĂRII CU CELELALTE ORGANIZAȚII INTERNAȚIONALE ALE CADRELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Realizarea unei cît mai strînse colaborări pe plan mondial între cadrele de învățămînt, a unei strînse colaborări atît pe plan economic și profesional, cît și pe plan pedagogic și cultural, constituie preocuparea principală a marei organizații a cadrelor de învățămînt F.I.S.E. („Fédération internationale syndicale de l'enseignement").

Înființarea încă din 1948 a Comitetului de cooperare a federațiilor internaționale ale cadrelor de învățămînt (F.I.S.E. — Fédération internationale syndicale de l'enseignement, F.I.P.E.S.O. — Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel, F.I.A.I. — Fédération internationale des associations d'instituteurs) reprezintă pe linia acestei preocupări o realizare de seamă, un succes în lupta pentru un învățămînt democratic, pentru dezarmare și pace.

Este vorba numai de o colaborare, nu și de o unitate de acțiune, deoarece organizațiile internaționale ale cadrelor de învățămînt au caracteristici deosebite.

În adevăr, în această ordine de idei, F.I.S.E. se diferențiază de celelalte organizații, prin următoarele caracteristici[1]:

— adoptă principiul colaborării cu clasa muncitoare și a luptei de pe pozițiile clasei muncitoare, convinsă că aceasta asigură succesul în luptă și corespunde faptului că problema educației, ca una din marile probleme naționale, interesînd toate clasele sociale ale națiunii, interesează în primul rînd clasa muncitoare, — ea fiind din punct de vedere istoric clasa cea mai înaintată;

— acordă cadrelor didactice un rol de seamă în lupta popoarelor pentru independență.

În decursul anului 1956, marea organizație F.I.S.E., în colaborare cu celelalte organizații internaționale ale cadrelor de învățămînt: F.I.P.E.S.O. și F.I.A.I., a desfășurat o activitate deosebită pentru progresul școlii și pentru un învățămînt democratic, pentru apărarea drepturilor copilului la educație, pentru asigurarea unor condiții demne de exercitare a profesiunii de educator — toate împletite cu acțiunea pentru dezarmare și pentru pace. Îndîrjita lor luptă pentru promovarea intereselor vitale ale școlii a

---

[1] „Enseignants du monde", 1956, nr. 17, pag. 3.

făcut cunoscută unor mase largi greaua situație în care se găsește învățământul subminat de o serie de lipsuri esențiale, ca: numărul redus al localurilor școlare, starea necorespunzătoare a celor existente, supraîncărcarea claselor școlare, lipsa de cadre didactice, folosirea în școli a persoanelor insuficient și necorespunzător calificate, nivelul coborît al învățământului, analfabetismul și slaba pregătire a cadrelor didactice, — cauza acestor lipsuri fiind în ultima analiză masivele alocări militare făcute în dauna fondurilor pentru educație și probleme sociale.

Astfel, în Statele Unite sînt alocate 74% din buget pentru scopuri militare și numai 0,5% pentru educație; în Anglia, 34% pentru înarmare și 9% pentru educație; în Franța, 31,8% pentru apărare și 7,8% pentru învățămînt; în Republica federală germană, 38,1% pentru armată și de-abia 4% pentru educație.[1]

În aceste condiții nu e de mirare că în Algeria analfabetismul atinge 93%, iar în America latină sînt peste 16 milioane de copii care nu pot fi școlarizați, fiind necesare încă 200 mii de școli noi și aproape o jumătate milion de învățători. De asemenea, în Statele Unite învățămîntul primar mai are nevoie de încă 150 mii de institutori.[2]

Organizațiile naționale ale cadrelor de învățămînt au dus și în acest an o luptă hotărîtă pentru interesele esențiale ale școlii, pentru ameliorarea lipsurilor menționate mai sus.[3] Amintim puternicile acțiuni duse pentru îmbunătățirea condițiilor de viață ale cadrelor didactice, acțiuni care au mers de la ținerea de congrese (exemplu: congresul de la Blackpool și Worthing, în Anglia; al cadrelor de învățămînt africane, la Dakar etc.), pînă la declanșarea de greve (ex.: numeroasele greve din țările Americii latine, din Italia etc.).

De asemenea, nu mai puțin susținute au fost acțiunile pentru apărarea școlii și pentru un învățămînt democratic (ex.: în Statele Unite, Belgia, Franța etc.), pentru o bună pregătire a cadrelor didactice (ex.: Franța, Suedia, Republica federală germană etc.), ca și pentru schimbări structurale privind reforma învățămîntului (ex.: Franța, Olanda, Norvegia, Anglia, Belgia, Danemarca).

Pe plan mondial, lupta organizației F.I.S.E. în colaborare cu celelalte organizații internaționale ale cadrelor de învățămînt pentru promovarea intereselor vitale ale școlii a fost deosebit de susținută.

Hotărîrile luate de acestea în numeroasele întruniri și sesiuni ținute în acest an stau puternică mărturie.

În această ordine de idei amintim hotărîrile Comitetului de conducere a F.I.S.E. (Fédération internationale syndicale de l'enseignement), hotărîrile celei de a 23-a și a 24-a sesiuni a Comitetului de cooperare a federațiilor internaționale ale cadrelor de învățămînt, precum și declarația comună dată cu prilejul reuniunii dintre delegații Comitetului de cooperare și cei ai C.M.O.P.E. (Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante).

---

[1] „Enseignants du monde", 1956, nr. 18, pag. 16.
[2] Vezi „Revista de pedagogie" 1956, nr. 6, pag. 65 și urm.
[3] Ibidem.

Comitetul de conducere al F.I.S.E. (Fédération internationale syndicale de l'enseignement), întrunit în ianuarie 1956 la Budapesta, a luat o serie de hotărîri însemnate privind unitatea de acțiune a cadrelor de învățămînt, colaborarea acestora cu clasa muncitoare și organizațiile de tineret și femei, lupta cadrelor didactice pentru pace, promovarea schimburilor culturale și concursul ce trebuie dat luptei cadrelor de învățămînt din țările coloniale și dependente.[1]

Astfel s-a hotărît ca organizația să-și intensifice lupta pentru realizarea principiilor cuprinse în Carta educatorilor și pentru mărirea fondurilor alocate în bugete pentru învățămînt ca și pentru desființarea discriminărilor în școală:

— să consolideze colaborarea cu U.N.E.S.C.O., cu B.I.E. (Bureau international d'éducation) și O.I.T. (Organisation internationale du travail);

— să dezvolte pe scară națională și internațională unitatea de acțiune a cadrelor de învățămînt în vederea apărării intereselor materiale și a drepturilor, a dezvoltării unei instrucții democratice generale și unice, în limba maternă și în spirit științific, precum și a întăririi legăturilor culturale și a schimburilor de experiență, indiferent de convingerile politice sau religioase, în spiritul păcii și prieteniei între popoare;

— să promoveze unitatea de acțiune cu clasa muncitoare și organizațiile muncitorești de tineri și femei pentru apărarea libertăților democratice și a intereselor vitale comune;

— să ducă lupta pentru pace, pentru dezarmare și destindere internațională, cît și pentru realizarea independenței naționale a tuturor popoarelor;

— să contribuie la facilitarea schimburilor de experiență și a legăturilor internaționale între cadrele de învățămînt, ele ducînd la sporirea prieteniei și a cooperării între popoare (ex.: întîlniri, vizite și tabere internaționale, cum au fost cele de la Marianske Lazné și Esbyer, schimb de personalități culturale, schimb de lucrări și publicații, colaborări la publicații, înființarea de centre de documentare internațională etc.);

— să ajute cadrele de învățămînt din țările coloniale și dependente în lupta pentru realizarea drepturilor lor și aspirațiilor naționale.

O mare însemnătate au hotărîrile din anul trecut ale celei de-a 23-a și a 24-a sesiuni a Comitetului de cooperare a federațiilor internaționale ale cadrelor de învățămînt (F.I.S.E., F.I.P.E.S.O, F.I.A.I.) — comitet care încă din 1948 duce o susținută activitate pentru apărarea intereselor esențiale ale școlii (amintim doar că importanta Cartă a educatorilor este una din marile realizări ale acestui comitet).

Comitetul de cooperare, cu prilejul celei de-a 23-a sesiuni ținută în ianuarie 1956 la Paris, a luat o serie de măsuri care prezintă o însemnătate deosebită.[2]

Astfel s-a hotărît să se ducă o susținută luptă împotriva acelei literaturi pentru copii și tineret, care cultivă spiritul de violență și imoralitate și

---

[1] „Ensilgnanis du monde", 1956, nr. 17, pag. 44 și urm.

[2] „Enseignants du monde", 1956 nr. 17, pag. 5 și urm.

să se sprijine inițiativa și eforturile în scopul de a da copiilor o literatură cu adevărat atrăgătoare și educativă.

De asemenea s-a luat hotărîrea să se intervină pe lîngă U.N.E.S.C.O., în sensul ca această importantă organizație să facă toate diligențele necesare, ca prin respectarea prevederilor din Declarația universală a drepturilor omului, dreptul cadrelor de învățămînt de a se asocia în organizații profesionale și sindicale să devină o realitate în toate țările.

S-a mai luat hotărîrea ca să se depună toate diligențele pe lîngă B.I.T. (Bureau international du travail), pentru ca această organizație — dealtfel mai dinainte sezisată — să studieze pe bază de anchete aspectele social-economice privind cadrele didactice și să convoace o reuniune specială în această problemă.

În aprilie 1956, Comitetul de cooperare a federațiilor internaționale ale cadrelor de învățămînt a ținut la Londra cea de-a 24-a sesiune[1]. Nu mai puțin însemnate sînt hotărîrile luate în această sesiune, cu privire la relațiile culturale, la învățămîntul rural, la libertatea de asociere.

În acest sens, relativ la relațiile culturale, s-a hotărît să se favorizeze și să se intensifice pe plan internațional vizitele cadrelor didactice, atît în scop profesional cît și în cel al bunei înțelegeri între state. Din acest punct de vedere, U.N.E.S.C.O. a fost solicitat să acorde tot sprijinul său material și moral.

În ce privește învățămîntul rural, constatîndu-se că într-o serie de țări și în special în țările slab dezvoltate, datorită unor diverse condiții, dreptul la un învățămînt egal, fără discriminări, prevăzut în Declarația universală a drepturilor omului, nu este respectat, copilul de la țară fiind pus în inferioritate față de cel de la oraș (lipsa de suficiente cadre didactice calificate, depărtarea de centrele școlare, materialul didatic insuficient și necorespunzător etc.). — Comitetul de cooperare face apel la U.N.E.S.C.O. ca să ia în studiu această interesantă problemă, căutînd cele mai bune soluții de comun acord cu statele membre.

Relativ la dreptul de liberă asociere, drept prevăzut în Declarația universală a drepturile omului, Comitetul de cooperare a hotărît să intervină pe lîngă B.I.T. (Bureau international du travail) ca acest drept să devină o realitate în toate țările, pentru cadrele de învățămînt lipsite de acest drept, ele putînd astfel să se asocieze în organizații profesionale sau sindicale sau să adere la cele existente, pentru a putea astfel apăra drepturile și interesele vitale ale învățămîntului.

Tot anul trecut[2], în ianuarie 1956, a avut loc la Paris o reuniune de însemnătate excepțională pentru colaborarea pe plan mondial a cadrelor de învățămînt: delegații Comitetului de cooperare a federațiilor internaționale de învățămînt (F.I.S.E., F.I.P.E.S.O., F.I.A.I,) s-au întîlnit, pentru a pune bazele colaborării, cu delegații C.M.O.P.R. (Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante) realizîndu-se astfel întrunirea laolaltă a reprezentanților întregului corp mondial

[1] „Enseignants du monde", 1956 nr. 18, pag. 23.
[2] „Enseignants du monde", 1956 nr. 17, pag. 2 și urm.

al cadrelor de învățămînt, în scopul promovării și apărării drepturilor și intereselor școlii, pentru progresul și democratizarea ei.

La această reuniune s-a examinat o serie de probleme de ordin tehnic, organizatoric și s-a luat hotărîrea să se studieze importanta problemă a modalității reprezentării pe plan internațional a cadrelor didactice pe lîngă marile organizații mondiale, îndeosebi U.N.E.S.C.O.

Reuniunea a fost doar un început, dar ea a dus la concluzia că este posibilă colaborarea între toate organizațiile internaționale ale cadrelor de învățămînt, cu toată varietatea sistemelor sociale și a specificului național, și s-a desprins puternic dorința de a lupta pentru progresul școlii într-o lume a renunțării la înarmare, într-o lume a păcii.

ION V. ORGHIDAN

DISCUȚII

PROIECT DE PROSPECT
PENTRU
ISTORIA PEDAGOGIEI ÎN R. P. R,

Institutul de științe pedagogice are în planul său de activitate și publicarea unui manual de istoria pedagogiei în R.P.R.

Realizarea acestei lucrări necesită reconsiderarea și valorificarea în mod științific a întregului trecut pedagogic al poporului romîn și al naționalităților conlocuitoare.

In alte domenii de activitate din statul nostru de democrație populară, s-a început o muncă susținută de valorificare a trecutului progresist și de reconsiderare a diferitelor personalități creatoare de cultură.

In domeniul pedagogic, s-a făcut mai puțin. In arhive și documente vechi, există încă mult material care așteaptă să fie scos la lumină, iar reconsiderarea înaintașilor, care s-au străduit cu fapta și cu gîndul să promoveze ideile înaintate și procesul pedagogic progresist are încă un caracter restrîns.

In asemenea împrejurări, se înțelege că alcătuirea manualului de istoria pedagogiei în R. P. R. *este o lucrare grea și plină de răspundere. Tocmai de aceea, considerăm că, la o asemenea acțiune, este bine să-și dea contribuția — oricît de modestă — toți cei care apreciază însemnătatea și valoarea cunoașterii trecutului pedagogic din țara noastră, în străduințele comune de a forma omul nou, corespunzător orînduirii sociale noi, pe care vrem s-o desăvîrșim.*

In acest scop, s-a alcătuit[1] *alăturatul prospect de istoria pedagogiei în R.P.R. El urmărește să orienteze munca colectivului care va elabora manualul. Prospectul nu are însă un caracter definitiv, nici prin structură și periodizare, nici prin conținutul, nici prin forma sa. El este numai un proiect pe care-l publicăm pentru a fi supus discuțiilor. De aceea, invităm pe toți cei care se interesează de valorificarea trecutului pedagogic din țara noastră ca să trimită pînă la 1 iunie 1957 observații, propuneri și sugestii care să ducă la ameliorarea proiectului de prospect.*

Am dori ca observațiile și propunerile să se refere atît la structura și periodizarea istoriei pedagogiei, cît și la conținut (ce chestiuni lipsesc, eventual, ce ar trebui înlăturat), la orientarea generală a materialului (degajarea a ceea ce este nou și progresist în luptă cu ceea ce este vechi și retrograd) și la forma prospectului, ținînd necontenit seama de intenția colectivului, care l-a alcătuit, de a servi la pregătirea unui manual *de istoria pedagogiei în R.P.R. rămînînd ca o eventuală dezvoltare a materialului din acest manual să se facă ulterior. Observațiile și sugestiile se vor trimite fie sub forma de simple note, fie sub forma de articole, care vor putea fi publicate în Revista de pedagogie, pentru discuții.*

Pe baza observațiilor și propunerilor primite se va definitiva prospectul ca să poată servi ca orientare în elaborarea manualului.

Rugăm ca observațiile și propunerile de ameliorare a proiectului de prospect să fie trimise pe adresa: Institutul de științe pedagogice — *București, str. Spiru Haret nr. 8, Raionul Gheorghe Gheorghiu-Dej.*

---

1 De către un colectiv: Sen Alexandru Ștefan Binder, Adalbert Bakó, Lucian Bologa, Anye Coman, Isidor Cremer, Constantin Dinu, Constantin Drăgulescu,, Nicolae Enescu, Iosif I. Gabrea, P. A. Lebedev, I. Popescu-Teiușan, Iorgu Stoian, Stanciu Stoian, Traian Udrea.

INTRODUCERE

Obiectul istoriei pedagogiei în R.P.R.

Importanța cunoașterii istoriei procesului instructiv-educativ și a gîndirii pedagogice din R.P.R. Izvoarele istoriei pedagogiei din R.P.R. Metode de cercetare.

Greutăți în cercetarea procesului instructiv-educativ și a gîndirii pedagogice la populațiile vechi de pe teritoriul actual al R.P.R.

Structura manualului de istoria pedagogiei în R.P.R.: etapele procesului instructiv-educativ și ale gîndirii pedagogice.

I. PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV IN ORINDUIREA COMUNEI PRIMITIVE

1. Situația economică, socială, politică și culturală.

Etapele orînduirii comunei primitive: paleoliticul, neoliticul, epoca bronzului, epoca fierului.

Modul de viață a oamenilor: hoarde, ginți, triburi. Proprietatea comună. Relații de colaborare și ajutor reciproc între oameni. Ocupații: vînătoarea, pescuitul, creșterea animalelor, agricultura primitivă. Unelte de piatră lustruită (neoliticul) Începutul descompunerii orînduirii primitive prin apariția proprietății particulare și a claselor sociale.

Cultura în orînduirea comunei primitive: unelte din piatră cioplită, lustruită; primele manifestări de artă (găsite în peșteri, Oltenia). Folosirea în neolitic a ceramicii pictate și a celei cu desene geometrice; figurine din pămînt și os; unelte din bronz și fier.

2. Procesul instructiv-educativ.

Procesul de educare și instruire în orînduirea comunei primitive se făcea în cadrul familiei și în procesul muncii prin participarea copiilor și tinerilor la activitățile curente: facerea uneltelor din piatră, bronz, fier; obiecte din pămînt ars și os; lucrarea pămîntului și creșterea vitelor; învățarea modului de luptă și a unor socoteli necesare în munca cîmpului (în ultima parte a orînduirii comunei primitive).

Educația era nediferențiată de celelalte activități sociale. Avea un caracter empiric, fără teoretizare și fără sistem.

Inițieri rituale (învățarea formulelor religioase, a dansurilor etc). Casele tineretului și atelierele săpătorilor de inscripții; începuturi de diferențiere a procesului instructiv-educativ de activitățile productive.

Închegarea unui mănunchi de cunoștințe transmisibile prin grai din generație în generație și care constituiau un ghid pentru cei ce organizau sau conduceau diferite activități umane.

Metoda de instruire: imitația, exercițiul și comunicarea orală a cunoștințelor și practicilor.

3. *Concluzii.*

Considerațiuni asupra procesului instructiv-educativ din timpul perioadei comunei primitive pe baza constatărilor făcute asupra populațiilor primitive în urma descoperirilor etnografice.

II. PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ȘI GÎNDIREA PEDAGOGICĂ IN ORÎNDUIREA SCLAVAGISTĂ

1. Situația economică, socială, politică și culturală.

Cele mai vechi populații cunoscute pe teritoriul R.P.R.

Caracterizarea lor.

A. Perioada statului sclavagist dac

Organizarea economică social-politică a dacilor: proprietari de sclavi, oameni liberi (comati), sclavi. Particularitățile statului sclavagist dac în timpul lui Buerebista.

Ocupațiile dacilor: creșterea vitelor, agricultura, cultivarea viței de vie, apicultura, prelucrarea aurului, schimburi comerciale. Prelucrarea bronzului, a fierului și

argintului (unelte, arme, obiecte pentru cult, mobilier, podoabe de tot felul).
Religia dacilor. Cultul eroilor.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) Forme sub care se prezintă educația diferențiată de celelalte funcții sociale. Caracterul de clasă al educației. Deosebirea între educația primită de fiii nobililor și restul populației libere (comati) și sclavi.

Cunoștințe și deprinderi necesare diferitelor ocupații, folosirii sclavilor, organizării armate (educația războinică) și exercitării cultului eroilor. Sistemul de memorizare a unor învățături versificate. Fiii nobililor (tarabostes) trimiși la studii în cetățile grecești de la mare (prin analogie cu educația Celților). Învățămîntul în diferite instituții speciale de educație (palestre, gimnazii etc).

b) Tendințe de teoretizare în diferite domenii ale culturii și ale educației.

B. Perioada dominației romane în Dacia

1. *Situația economică, socială, politică și culturală a dacilor în timpul stăpînirii romane.*

Întinderea statului dac sub Decebal; unitatea politică a statului dac; dezvoltarea relațiilor sclavagiste; bogăția naturală a ținuturilor locuite de daci; întinderea imperiului roman pînă la Dunăre; conflictele cu triburile dace. Războaiele de cotropire ale romanilor împotriva dacilor; cucerirea Daciei și transformarea ei în provincie romană.

Printr-o nouă diferențiere socială a populației apare pătura stăpînitoare — formată din elementul cuceritor roman și pătura autohtonă bogată din Dacia; populația liberă și sclavii.

Agricultura, exploatarea minelor de aur și de sare, folosirea în producție a sclavilor și a oamenilor liberi, biruri grele în natură plătite cuceritorilor romani.

— Lupta dacilor de eliberare de sub stăpînirea romană (ajutor căutat la triburile libere; retragerea în munți, răscoalele).

— Eliberarea Daciei prin lupta sclavilor, a triburilor libere și prin atacurile din afară ale popoarelor în migrație.

Construirea de apeducte, terme, amfiteatre, temple, castre, șosele. Organizarea de jocuri, întreceri și diferite reprezentații. Scrierea. Introducerea creștinismului în Dacia

2 *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică în Dacia și Scythia Minor:*

a) Educația la daci influențată de spiritul războinic al claselor dominante. Asociațiile tinerilor și exercițiile în gimnaziile de pe lîngă terme în orașe (Drobeta) și în amfiteatrele în care se dau lupte de gladiatori (Sarmisegetuza și Porolissum).

Învățarea scrierii de către ucenicii, care lucrau la monumente funerare.

— Educația copiilor în familiile bogate de către pedagogi după modelul roman.

— Existența în orașele mai mari a școlilor de două grade: litterarius și grammaticus.

Ipoteze privind frecventarea cursurilor în învățămîntul de gradul al III-lea (rhetoricus) în orașele grecești din Dobrogea, în Roma și Atena de către tinerii din familiile bogate din Dacia și Scythia Minor. Existența unei culturi superioare dovedită prin diferite inscripții (la Apulum).

Documente epigrafice din orașele grecești de pe țărmul Mării Negre (Tomis, Histria) dovedesc organizarea mai temeinică a învățămîntului ce cuprindea și pe cel de gradul al III-lea (studierea operelor literare, retorice etc). Documente privind rolul important jucat de instituția „agonelor" în educarea tineretului. Educația tineretului: în familie, în școli și în alte instituții ale statului.

Dovezi de folosirea unor obiecte școlărești ca: tablele cerate, cărămizi pentru scris, creioane, condeie. Folosirea pentru prima dată a unei terminologii întrebuințată mai tîrziu în instituțiile de învățămînt (ex.: schola, librarius, actarius etc).

b) Reguli de educație desprinse din practică, din mitologie, din religie. Masele populare își educau copiii tot în procesul muncii. Transmiterea orală a experienței pedagogice

3. *Concluzii.*

Caracterul de clasă al procesului de educaţie, instrucţie şi gîndire pedagogică. Ocupaţia romană a contribuit la ridicarea nivelului cultural al păturilor avute din Dacia, la organizarea învăţămîntului cerută de necesităţile militare şi economice ale v'eţii din această perioadă.

III. PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ŞI GÎNDIREA PEDAGOGICĂ ÎN ORÎNDUIREA FEUDALĂ

Caracteristicile orînduirii feudale. Etapele orînduirii feudale pe teritoriul R.P.R.

A) In sec. III-lea — XI-lea.

1. *Situaţia economică, socială, politică şi culturală.* Apariţia unor elemente ale orînduirii feudale încă din timpul orînduirii sclavagiste. Ocupaţiile populaţiei şi organizarea socială după eliberarea Daciei. Primul val de migraţiune.

Influenţa slavă în viaţa economică, socială, politică şi culturală a populaţiei băştinaşe. Rolul slavilor în grăbirea procesului de dezvoltare a feudalismului pe teritoriul ţării noastre.

Al doilea val de migraţiune. Extinderea creştinismului pe teritoriul actual al R.P.R. şi prin aceasta întărirea elementelor orînduirii feudale. Organizarea cnezatelor, voevodatelor pe teritoriul actual al R.P.R. Influenţa statului feudal bulgar şi a statului feudal din Kiev asupra dezvoltării statelor feudale pe teritoriul actual al R.P.R.

2. *Procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică.*

a) Caracterul de clasă al educaţiei. Ipoteze cu privire la pregătirea aristocraţiei în şcolile latine din Apus sau în şcolile greceşti din Bizanţ, în cetăţi sau oraşe greceşti din Balcani ori de pe ţărmul pontic. Pregătirea episcopilor în şcolile creştine din centrele episcopale din Bizanţ. Rolul episcopatelor creştine în organizarea şcolilor.

Conţinutul procesului instructiv-educativ în şcolile bisericeşti (învăţătura şi morala creştină). Caracterul dogmatic al învăţăturii, fără posibilităţi de explicare şi interpretare: cuvinte care denumeau obiecte de şcoală intrate în limba romînă în această perioadă.

Educarea şi instruirea celorlalte clase sociale (ţăranii liberi sau dependenţi de pămîntul latifundiarilor şi orăşenii săraci) se făcea în practica vieţii de familie, în procesul muncii şi în şcolile bisericeşti locale.

b) Texte religioase, tratate de morală şi politică din cultura greco-bizantină, venite prin intermediul slavilor.

3. *Concluzii.*

Specificul procesului instructiv-educativ şi al gîndirii pedagogice în secolele al III-lea—IV-lea: accentuarea separării lui de alte funcţii sociale; învăţarea citirii şi scrierii alfabetului latin, grec, gotic, chirilic; introducerea limbii slavone în biserică; însuşirea cunoştinţelor practice-uzuale şi religioase; formarea unei conduite de viaţă socială sub influenţa religiei.

B) In sec. XI-lea — XV-lea

1. *Situaţia economică, socială, politică şi culturală.* Ocupaţii: păstoria, agricultura, meşteşugurile, comerţul.

Clasele sociale: boierii, răzeşii, ţăranii liberi, meşteşugarii, comercianţii. Breslele meşteşugăreşti şi comerciale, târgurile. Organizaţia politică; formarea statelor feudale: Ţara Romînească şi Moldova. Organizarea politică şi administrativă a acestora.

Organizarea ierarhiei bisericeşti: episcopi mitropoliţi şi legături canonice cu mitropolia din Halici, patriarhia din Constantinopol, patriarhia din Ohrida, cu mănăstiri de călugări şi biserici de stat, cărturari.

Folosirea, la curtea domnilor, a diecilor, caligrafilor sau grămăticilor, cunoscători ai limbii latine, greceşti sau slavone etc.

Scrisul şi citirea slavonă folosite în cancelariile domneşti, în însemnările personale, în corespondenţa boierilor ca şi în relaţiile comerciale ale negustorilor în Moldova şi Ţara Romînească.

Întrebuinţarea limbii slavone în stat şi în biserică şi chiar în viaţa particulară de către boierime.

Manifestări artistice: arhitectura, sculptura și pictura bisericească.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) Caracterul de clasă al educației și instrucției.

Instruirea clasei conducătoare — boierimea și clerul — folosind: călugării și caligrafii mănăstirilor sau de la catedralele episcopale; diecii domnești; școlile din Constantinopole, din Polonia și ale ordinelor călugărești catolice din Ardeal.

Caracterul elementar și conținutul religios al învățămîntului.

Școli pentru pregătirea diecilor.

Scrisul și citirea constituie o preocupare principală a învățămîntului. Conducătorii care nu știau să scrie, nici să citească, foloseau, pentru anumite împrejurări, secretari (dieci, pisari) cunoscători.

Copiii și tinerii claselor exploatate — șerbi, țărani liberi — se instruiau și se educau în procesul muncii din diferite domenii; poate, la cîte un călugăr de la vreo mănăstire apropiată ori la preotul locului mai ales cînd se pregăteau pentru un serviciu de ordin bisericesc; cu prilejul practicii religiei creștine, la slujba din biserică și, poate, din predicile și din cazaniile rostite în biserică.

b) Preceptele, textele religioase și folclorul constituiau singurul îndreptar teoretic asupra procesului instructiv-educativ.

3. *Concluzii.*

Accentuarea diferențierii procesului instructiv-educativ de procesul muncii, privea numai clasele conducătoare nu pe cele exploatate.

Specificul procesului instructiv-educativ în această perioadă: învățarea scris-cititului slav, latin, învățarea conținutului textelor religioase; formarea unei anumite comportări de viață, corespunzătoare clasei sociale respective.

a) PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ȘI GINDIREA PEDAGOGICA LA ROMINII DIN TRANSILVANIA ȘI BANAT

(Sec. XI-lea—XV-lea)

1. *Situația economică, socială, politică și culturală.*

Extinderea statului maghiar peste Transilvania și Banat (sec. XI—XII).

Caracterizarea relațiilor de producție feudală:

a) latifundiari (biserica romano-catolică, nobilii maghiari, romîni și, din sec. al XII-lea, sași (Fundus regius);

b) țăranii: liberi și iobagi, meșteșugari. Începutul vieții orășenești. Crunta exploatare a țărănimii. Mizeria țărănimii. Răscoala de la Bobîlna (1497).

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) Educația și instrucția se făcea *în școli:* parohiale, mănăstirești, episcopale. Începutul școlilor de la Brașov, cu caracter practic-comercial.

b) Teoretizarea asupra educației desprinsă din învățătura religioasă și folclor.

3. *Concluzii.*

Caracterizarea procesului instructiv-educativ și a gîndirii pedagogice în această perioadă. Caracterul de clasă al învățămîntului.

b) PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ȘI GINDIREA PEDAGOGICA LA MAGHIARII DIN TRANSILVANIA ȘI BANAT

(Sec. XI—XV pînă la 1526)

1. *Situația economică, socială, politică și culturală.*

Întemeierea regatului feudal maghiar. Lupta de la Mohaci. Reforma religioasă. Importanța lor.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) Funcționarea unei rețele de școli bisericești, mănăstirești, episcopale după modelul celor din Apus, cu limba de predare latină. Avîntul școlilor de pe lîngă catedrale. Distrugerea școlilor prin năvălirea tătarilor (sec. al XIII-lea). Susținerea școlilor de către „capitul". Școlile din Cenad, Oradea, Cluj, Alba Iulia etc.

b) Spiritul umanist în școlile maghiare (Oradea, un centru însemnat al umanismului în sec. al XVI-lea). Tinerii nobili maghiari trimiși pentru studii la Bologna, Paris, Cracovia etc.

3. *Concluzii.*

Caracterul de clasă al procesului instructiv-educativ şi al gîndirii pedagogice din această perioadă; masele de iobagi nu primeau nici un învăţămînt.

c) PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ŞI GINDIREA PEDAGOGICA LA GERMANII DIN TRANSILVANIA [1] (SAŞII)

(de la colonizarea lor (saşii) sec. al XII-lea pînă la sfîrşitul sec. al XV-lea)

1. *Situaţia economică, socială, politică şi culturală.*

Colonizarea germanilor din Franconia în Transilvania. Motivele şi întinderea colonizării. Privilegiile economice şi politice acordate saşilor. Dependenţa directă a saşilor de suveran. Diferenţierea socială în populaţia săsească. Elemente de cultură specifice germanilor.

2. *Procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică.*

a) Contribuţia ordinelor călugăreşti la crearea reţelei şcolare. Dezvoltarea învăţămîntului în baza privilegiilor acordate (Orăştie, Sebeş, Sibiu, Braşov, Bistriţa etc.). Organizarea şcolilor după modelul celor din Germania. Şcoli săteşti şi orăşeneşti. Inzestrarea şcolilor. Pregătirea şi îndatoririle cadrelor didactice.

b) Influenţa pedagogiei scolastice din Germania asupra saşilor. Tinerii saşi avuţi trimişi la studii în universităţile din Apus. Activitatea unor pedagogi din Germania în şcolile săseşti. Folosirea limbii latine şi interzicerea limbii materne în şcoli.

3. *Concluzii.*

Caracterizarea procesului instructiv-educativ şi a gîndirii pedagogice la germani (saşi) în perioada sec. XII—XV.

C) PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ŞI GINDIREA PEDAGOGICĂ

(In sec. XV-lea—XVII-lea).

1. *Situaţia economică, socială, politică şi culturală.*

Caracteristicile perioadei de dezvoltare a feudalismului pe teritoriul R.P.R.

Dezvoltarea modului de producţie feudal şi creşterea puterii boierimii. Crunta exploatare a ţărănimii. Formele luptei de clasă a ţărănimii: răscoalele ţărăneşti.

Impletirea luptei de clasă cu lupta împotriva cotropirii turceşti.

Influenţele culturale religioase. Influenţa culturii ruseşti asupra culturii din Ţările Romîne. influenţa grecească şi apuseană.

Tipăriturile religioase în limba slavonă, apoi în limba romînă, în sec. al XVI-lea, sub îndemnul necesităţilor interne şi a reformei religioase susţinute de husiţi, luterani, calvini.

Traducerile în romîneşte din limba greacă şi slavonă a cărţilor bisericeşti şi tipărirea lor.

Prelucrări în romîneşte după texte religioase, slave ori greceşti şi tipărirea lor.

Cronicele moldoveneşti şi muntene, care circulau în manuscrise (sec. XVI-lea—XVII-lea). Cărţile religioase bisericeşti: evanghelia, apostolul, psaltirea, cazania etc.

2. *Procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică:*

a) Şcolile — în limba slavonă, greacă, latină.

— Şcoli episcopale şi pentru preoţii de mir.

Şcoli mănăstireşti, cu călugări învăţaţi: 1) teoretice, în care se preda limba slavă şi ornamentarea documentelor, muzica şi pictura bisericească; 2) şcoli de meşteşuguri pentru copertarea, ornamentarea cărţilor bisericeşti şi a icoanelor, pentru învăţarea tipăririi cărţilor bisericeşti.

Şcoli pe la bisericile de sat (şcoala de la Rădăşeni, Moldova).

Şcoli de dieci sau pisari, pentru a învăţa scrierea diplomelor şi documentelor domneşti, facerea scrisorilor către diferite oraşe ardelene etc.

Şcoli domneşti. Şcoala sau academia de drept sau bisericească în limba slavonă a lui Alexandru cel Bun de la Suceava (sec. al XV-lea, Gr. Ţamblac). Conţinutul

---

1 In Banat în această perioadă încă nu existau colonişti germani. Germanii colonizaţi în Banat în cursul sec. al XVIII-lea sînt cunoscuţi sub numele de „şvabi".

religios al învățămîntului în academii se completează cu științe (epistimuri), literatură clasică: greacă etc. Apariția primelor biblioteci în cancelariile domnești și în casele boierilor.

Școala sau Academia de științe de la Cotnari, a lui Iacob Eraclide Despot, sec. al XVI-lea, în limba latină, cu profesori protestanți.

Academia de la mănăstirea Trei-Ierarhi (Iași) a lui Vasile Lupu, sec. al XVII-lea, în care se învăța slavona, greaca și latina, cîntarea bisericească pe note muzicale, catehismul, aritmetica, poezia, retorica, filozofia, teologia, legile.

Alte școli: la Cîmpulungul muntean, poate și la Focșani, spre sfîrșitul sec. al XVII-lea. Școala de la mănăstirea Sf. Gheorghe și de la mănăstirea Colțea (București).

— Școli sub influența culturii grecești, în limba greacă.

— Școala de la Sf. Sava (București) înființată de domnitorul Șerban Cantacuzino, reorganizată și completată de Constantin Brîncoveanu, în care se învăța grecește: gramatica, greaca, istoria, filozofia, fizica. Hrisovul-regulament de funcționare dat de C. Brîncoveanu.

— Școli latine — în orașele cu populație maghiară, germană, polonă — la biserica ori episcopia catolică (Milcov, Baia, Siret, Bacău, Iași, Argeș) — unde, pe lîngă copiii acestor populații, învățau și copiii românilor; școlile erau în grija ordinelor călugărești catolice: dominicanii, franciscanii, mai tîrziu și în grija iezuiților. Conținutul elementar și religios al învățămîntului.

Traducerile și prelucrările cărților religioase în limba poporului, limba română, au înlesnit înțelegerea învățămîntului din școlile bisericești, cît și slujba religioasă din biserici.

Unii din locuitorii orașelor își trimiteau copiii pentru studii superioare la școlile din Ardeal, Ungaria, Polonia, Constantinopole.

Familiile boierești și domnești își trimiteau copiii la școlile latine din Brașov, Sibiu, Lwov, Bar, Camenița, Cracovia, la marea școală a patriarhiei din Constantinopole, la Padua, Veneția.

b) În afară de prelucrările cărților bisericești, întrebuințate drept cărți de învățătură în școli, care au fost elemente de teoretizare și îndreptare ale procesului instructiv-educativ din familie și din școli, se semnalează apariția primei lucrări de teoretizare propriu-zisă asupra educației, intitulată: „Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie".

Literatura populară — proverbele și zicătorile — continuă a fi îndreptar al procesului instructiv-educativ în familie și în școli, în deosebi pentru masele populare.

3. *Concluzii.*

Caracterul de clasă al procesului instructiv-educativ și al gîndirii pedagogice. Încercările de organizare a unor școli de învățămînt superior pentru fiii claselor conducătoare, necesitate de dezvoltarea social-economică, au constituit un progres din punct de vedere instructiv-educativ.

Importanța apariției primei lucrări de teoretizare propriu-zisă asupra educației: „Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie".

a) PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ȘI GÎNDIREA PEDAGOGICĂ LA ROMÎNII DIN TRANSILVANIA ȘI BANAT

(In sec. al XV-lea — XVII-lea).

1. *Situația economică, socială, politică și culturală.*

Întărirea nobilimii cu proprietate mijlocie. Mizeria țărănimii. Războiul țărănesc (Doja 1514). Urmările bătăliei de la Mohaci (1526): Transilvania devine principat independent de Ungaria; Banatul împreună cu mijlocul Ungariei trece sub stăpînirea turcească, etc.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) Reforma religioasă (lutheranismul și calvinismul) și influența ei asupra școlii românești (Catehismul lutheran de la Sibiu și Brașov). Tipăriturile lui Coresi. Școli calvine, românești. Legea principelui Gavril Bethlen (1624) referitoare la educație și învățămînt. Școlile de la Sibiu (Săliștea), Alba Iulia (Vurpar), Orșova etc.

Introducerea limbii materne în instituțiile de cultură (biserici, școli, tipografii).

b) Activitatea dascălilor din Țările Romînești în Ardeal și răspîndirea culturii prin școli. Manuale școlare, Bucoavna de la Bălgrad. Cărți bisericești. Manuscrise.

3. *Concluzii.*

Caracterul de clasă al educației și învățămîntului. Importanța reformei religioase pentru învățămînt. Apariția primelor manuale școlare.

b) PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ȘI GINDIREA PEDAGOGICĂ LA MAGHIARII DIN TRANSILVANIA ȘI BANAT

(In sec. al XV-lea — XVII-lea).

1. *Situația economică, socială, politică și culturală.*
(vezi situația arătată la Romînii din Transilvania).

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) Reforma religioasă (lutheranismul și calvinismul) promovatoare a tiparului și a instrucției (Heltai Gáspár). Introducerea limbii materne în școli. Lărgirea școlilor elementare în urma reformei religioase. în jurul orașelor: Odorhei, Tîrgu-Mureș, Aiud, Turda, Cluj, Oradea, Satu-Mare, Sighet etc.

Pregătirea învățătorilor școlilor protestante în școli superioare din țară sau din străinătate

Încercări de a înființa învățămîntul superior prin înființarea Colegiului academic Bethlen din Alba Iulia—Aiud. Chemarea de profesori renumiți din străinătate (Opitz, Biesterfeld).

Influența Colegiului Bethlen asupra colegiilor din Cluj, Tîrgu-Mureș, Zalău, Odorhei.

b) Renumitul profesor al Colegiului Bethlen: Apáczay Csere János (1625—1660). Operele lui în slujba alcătuirii unui limbaj științific în limba maghiară. Rolul său în răspîndirea unor elemente progresiste din filozofia lui Descartes. Ideile lui asupra unui învățămînt începînd de la școala elementară inclusiv academia (universitatea). Lupta sa pentru progres și prigonirea lui de către forurile bisericești. Apáczay ca profesor.

Activitatea lui Komensky la Sárospatak (1650—1654) și influența lui directă asupra școlii și pedagogiei din Transilvania. Ideile lui Komensky asupra școlii din Transilvania (De cultura ingeniorum, Illustris Patakinae scholae idea). Critica lui asupra instrucțiunii (școlile elementare nu dădeau cunoștințe de bază, școlile medii se restrîngeau numai la învățarea limbii latine; din învățămîntul superior lipseau științele juridice și medicina). Concepția lui Komenski asupra autoconducerii elevilor. Influența operei „Orbis pictus...", scrisă la Sárospatak, asupra învățămîntului din Transilvania.

Ideile progresiste ale protestantismului cu rădăcini umaniste, în lupta contra reacțiunii habsburgice îmbinată cu catolicismul. Ideile și năzuințele pedagogice ale acestei perioade în marea lor majoritate sînt pentru un învățămînt mai larg, accesibil țărănimii: extinderea școlii elementare, a limbii materne, căutarea unor procedee mai practice în predare, căutarea elementelor de autoconducere a elevilor etc. Rolul operei „Ianua linguarum" a lui Komenski apărută în ediție nouă la 1640 la Oradea, sub îngrijirea profesorului Szilágyai Benjamin, în introducerea unor procedee mai practice în predarea limbilor în școală.

3. *Concluzii.*

Caracterizarea situației pedagogice la maghiari în această perioadă. Importanța reformelor religioase în dezvoltarea culturii și a învățămîntului. Încercări de înfăptuirea învățămîntului superior în limba maghiară. Influența activității și gîndirii lui Komenski asupra gîndirii pedagogice maghiare.

c) PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ȘI GINDIREA PEDAGOGICĂ LA GERMANII DIN TRANSILVANIA

(In sec. al XVI-lea — XVII-lea).

1. *Situația economică, socială, politică și culturală.*

Urmările bătăliei de la Mohaci (1526). Înrăutățirea situației economice și politice. Reforma religioasă ca element social-politic important în viața populației săsești. Lupta burgheziei săsești împotriva forțelor feudale, pentru menținerea privilegiilor. Organizarea confesională ca armă de luptă.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) Reforma învățămîntului și rolul lui Johannes Honterus (1498—1549) în reorganizarea învățămîntului. Regulamentul bisericesc al tuturor germanilor din Transilvania (1547). Necesitatea lărgirii rețelei școlare la sate.

Înființarea primelor licee (Brașov, Sibiu, Bistrița).

Înzestrarea bibliotecilor școlare cu cărți din Germania. Importanța legiferării școlare. Importanța statutelor sinoadelor și ale școlilor pentru organizarea activității didactice. Rețeaua școlară în sec. al XVII-lea. Pregătirea și îndatoririle cadrelor didactice. Clădirile și utilajul școlar.

b) Pătrunderea ideilor umanismului și ale Renașterii în învățămînt. Studenți sași la universitățile din Germania. Johannes Honterus autor de manuale didactice. Dreptul școlar de la Criț (1593). Religia ca obiect principal în școală. Importanța celorlalte obiecte de învățămînt. Metoda memorării.

3. *Concluzii.*

Caracterizarea procesului instructiv-educativ la germanii din Transilvania în această perioadă. Rolul reformei religioase și al lui J. Honterus în promovarea învățămîntului german (săsesc).

D) PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ȘI GINDIREA PEDAGOGICĂ
(în sec. al XVIII-lea și începutul sec. al XIX-lea pînă la 1818.)

1. *Situația economică, socială, politică și culturală* a Țărilor Romîne în sec. al XVIII-lea și începutul sec. al XIX-lea (pînă la 1818) [1].

Dezvoltarea forțelor de producție și apariția relațiilor de producție capitaliste în a doua jumătate a sec. XVIII-lea. Continua decădere a puterii turcești. Sprijinul dat de Rusia Țărilor Romîne în această perioadă.

Influențe culturale apusene și răsăritene. Lupta pentru dezvoltarea unei culturi naționale. Tipografii pentru limba romînească și grecească. Traducerea și folosirea cărților religioase, a manualelor și a cărților literare, pedagogice, tipărite în Ardeal sau în Țara Romînească.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) *În Moldova.* Școlile grecești (învățămîntul superior). Școala de la mănăstirea Sf Sava (Iași) cu rang de Academie, reorganizarea ei sub N. Mavrocordat și Mihail Racoviță.

Reorganizarea școlii grecești de către Grigore M. Ghica (Hrisovul din septembrie 1728, noiembrie 1736 și din 25 decembrie 1747, hrisovul lui Th .I. Calimach din 25 iunie 1759).

Organizarea Academiei grecești la mitropolia Iași (Hrisoavele lui Gr. Al. Ghica din 1765, 1766, 1775. Anaforaua - regulament a mitropolitului Iacob II Stamate, pentru reorganizarea acestei Academii).

Școlile grecești și moldovenești la Botoșani și Galați. Reorganizarea școlii prin hrisovul lui Al. Moruzi, mai 1803. Școala latină a iezuiților în Iași.

Hotărîrea mitropolitului Nichifor (1749) cu privire la școlile moldovenești de la biserica Sf. Nicolae Domnesc, Sf. Vineri și Sf. Sava Iași.

Școli moldovenești la cele trei episcopii — Rădăuți, Roman, Huși — și în capitalele de ținuturi; epitropia școlilor (hrisovul lui Gr. Al. Ghica din 1766), școli pe la mănăstiri (Neamț, Putna), biserici, în sate și orașe (școli particulare).

Seminarul de la Socola. Școala de psaltichie de la Mitropolie. Hrisovul lui Al. Moruzi din 4 octombrie 1805.

Cursul de inginerie ținut de Asachi la Academia grecească de la mitropolia Iași (1813—1818). Programul, manualele, profesorii, mijloacele de susținere, elevii școlii. Metodele folosite, rolul mitropoliților Iacob I Putneanul, Iacob al II-lea Stamate, Veniamin Costache și al lui Gh. Asachi în organizarea învățămîntului și în deosebi a învățămîntului în limba romînă. Profesori bucovineni și ardeleni în Moldova. Tineri boieri trimiși la școlile din Apus. Apariția pensioanelor grecești și franțuzești; profesori particulari în marile familii boierești. Școlile armenești și evreești.

---

1 S-a fixat această dată ținînd seama de înființarea școlii naționale de la Sf. Sava de către Gh. Lazăr.

b) In *Ţara Romînească.* Şcolile greceşti. Şcoala de la mănăstirea Sf. Sava. Mutarea ei la mănăstirea Văcăreşti şi reorganizarea de către N. Mavrocordat.

Hrisoavele lui Gr. N. Ghica din 1749 şi Constantin Mihai Racoviţă din 1753, pentru supravegherea şi conducerea şcolii domneşti de la Sf. Sava. Hrisovul lui Constantin N. Mavrocordat din 1761 pentru situaţia financiară a bisericii şi a şcolii de la Sf. Sava.

Hrisovul-regulament al lui Al. Ipsilante din 1776, de înfiinţare a epitropiei şcolilor şi reorganizarea sistemului de şcoli din ţară. Reorganizarea şcolii domneşti (greceşti) din Bucureşti; mutarea ei la mînăstirea Domniţa Bălaşa, iar la începutul sec. al XIX-lea, la Schitul Măgureanu (1803).

Şcoli slavone-greceşti la episcopii (Buzău şi Craiova), seminar teologic.

Şcoala slavonă la mănăstirea Sf. Gheorghe (Bucureşti).

Şcoli romîneşti în oraşele din ţară şi pe la mănăstiri. Şcoli săteşti — în limba romînă — din iniţiativă locală. Diferite alte hrisoave de organizare a şcolii din Bucureşti şi din ţară. Şcoli de muzică bisericească, de pictură bisericească.

Susţinerea şcolilor greceşti din afara ţării (şcoala cea mare de la Patriarhia din Constantinopole, din diferite oraşe greceşti, de la Ierusalim etc.) unde studiau fiii de boieri.

Şcoala naţională şi lupta contra şcolii greceşti. Şcoala de la Sf. Sava a lui Gh. Lazăr (1818). Sistemul de organizare şcolar preconizat de Gh. Lazăr. Lucrările lui didactice şi traduceri. Profesorii şcolii localnici. Profesorii ardeleni.

Trimiterea fiilor de boieri la studiu în Apus (Italia, Austria).

Profesori particulari şi pensioane greceşti-franţuzeşti etc.

Şcoala în Oltenia sub regimul austriac.

b) Gîndirea pedagogică a lui Dimitrie Cantemir. Importanţa lucrării „Divanul sau gîlceava înţeleptului cu lumea", din punct de vedere pedagogic.

Ideile pedagogice de la baza sistemului de şcoli în cursul sec. XVIII-lea şi începutul sec. al XIX-lea. Importanţa lucrărilor cu caracter poporan, pentru educaţie (Esopia, Alexandria etc).

Primele elemente ale învăţămîntului ştiinţific.

3. *Concluzii.*

Dezvoltarea economică a Ţărilor Romîne a avut ca urmare înmulţirea şcolilor şi participarea la învăţătură a unui număr mai mare de elevi din rîndul burgheziei în formaţie. Masele populare continuă a se instrui şi educa în procesul muncii, care a început a se diviza şi specializa.

Caracterul de clasă al procesului intructiv-educativ şi al gîndirii pedagogice. Lupta pentru un învăţămînt în limba romînă în toate gradele de şcoli, începînd cu cele mai înalte. Infiinţarea unei organizaţii centrale pentru supravegherea şi funcţionarea şcolilor; epitropia sau eforia şcolilor. Lărgirea conţinutului învăţămîntului superior, adăugîndu-se, — pe lîngă disciplinele religioase — ştiinţele şi literatura clasică. Încercări de îmbunătăţire a metodelor sub influenţa ideilor pedagogice apusene. Înfiinţarea de şcoli sau cursuri cu caracter de specializare.

a) PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ŞI GINDIREA PEDAGOGICĂ LA ROMINII DIN TRANSILVANIA ŞI BANAT

(In sec. al XVIII-lea şi al XIX-lea pînă la 1848).

1. *Situaţia economică, socială, politică şi culturală.*

Catolicismul, armă de luptă a habsburgilor pentru menţinerea exploatării în Transilvania.

Unirea religioasă a unei părţi dintre romînii ardeleni cu biserica romano-catolică, săvîrşită în etape. Lupta romînilor uniţi pentru realizarea drepturilor promise (Inocenţiu Micu-Klein). Răscoale ţărăneşti romîneşti cu caracter social şi religios (Visarion Sarai, Sofronie din Ciora etc). Impotrivirea dietelor din Cluj şi Budapesta la realizarea prescriptului împăratului Iosif al II-lea. Descompunerea feudalismului în Transilvania şi începuturile orînduirii capitaliste. Răscoala ţăranilor romîni şi unguri (Horia, Cloşca, Crişan 1784). Afirmarea tot mai intensă a politicii maghiare faţă de cea austriacă. Reîncorporarea Banatului la Ungaria.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) Situația grea a școlilor românești: decadența școlilor românești calvine înainte de înființarea celor greco-catolice românești.

Avîntul școlii românești în a doua jumătate a sec. al XVIII-lea, sub influența bisericii greco-catolice românești.

Legi școlare austriace, aplicate în Transilvania și Banat.

Ratio educationis, întocmită după legiuirea austriacă (I. Felbiger). Norma regio (Iosif al II-lea). Dezvoltarea școlilor românești (Brașov, Hațeg, Orăștie, Sibiu, Banat). Școlile grănicerești. Școlile triviale. Școlile și cursurile de pregătire a învățătorilor.

Tendințe de evoluție a conținutului învățămîntului: de la religios-bisericesc spre științific realist. Politica austriacă și maghiară de a impune limba germană respectiv limba maghiară ca limbă de predare în locul celei latine. Lupta elementelor înaintate românești contra acestei politici.

Eforturile poporului pentru înființarea școlilor.

Proiectul de organizare a școlilor grănicerești de Dr. Ion Molnar Piuariu. Activitatea primilor directori ai școlilor triviale românești: Gh. Șincai, D. Eustatievici, Radu Tempea, Gh. Haines. Manualele școlare.

Școala românească în prima jumătate a sec. al XIX-lea pînă la revoluția din 1848. Dezvoltarea școlii românești în acest timp. Școli elementare ortodoxe (Vasile Moga), greco-catolice (I. Bob Lemeni). Școli preparandiale, gimnazii, licee etc. Seminarii teologice. Incercări de înființare a învățămîntului superior românesc.

b) Concepția filozofică și pedagogică în școlile ardelene și bănățene (P. Maior).

Activitatea pedagogică a lui Gh. Lazăr, D. Țichindeal, Ioan Mihuț, I. Iorgovici, C. Diaconovici Loga.

3. *Concluzii.*

Lipsa unui învățămînt unitar general pe întreg teritoriul Transilvaniei și Banatului.

Caracterizarea acestei perioade din punct de vedere pedagogic.

b) PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ȘI GINDIREA PEDAGOGICA LA MAGHIARII DIN TRANSILVANIA ȘI BANAT

(In sec. al XVIII-lea și al XIX-lea pînă la 1848).

1. *Situația economică, socială, politică și culturală.*

Creșterea păturii de latifundiari devotați habsburgilor și accentuarea sărăcirii țărănimii. Catolicizarea și germanizarea în sprijinul monarhiei.

Rolul organizației grănicerești în înăbușirea răscoalelor interne. Împotrivirea județelor față de măsurile luate de împăratul Iosif al II-lea. Latura progresistă și cea reacționară a acestei împotriviri.

Ramificațiile mișcării iacobine în Transilvania și Banat.

Ura crescîndă a poporului contra administrației samavolnice. Răspîndirea ideilor iluministe și, din anul 1825, începutul perioadei de reforme (Vesselényi Miklòs) în Transilvania și Banat.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) Inexistența învățămîntului public în Banat sub dominația turcească.

Organizarea școlilor din Transilvania după sistemul austriac. Ratio educationis (I. Felbiger), pe baza căreia s-a alcătuit un regulament: Norma regio.

Pregătirea superioară a învățătorilor protestanți. Împotrivirea protestanților la aplicarea noului sistem. Școlile catolice rămase în urmă. Transformarea școlii superioare catolice în universitate (Cluj) 1775. Reducerea universității la liceu (1787). Incercările de întemeiere a universității pentru necatolici. Calificarea învățătorilor (1806). Înființarea de școli normale pe lîngă licee în cel de al cincilea deceniu al sec. al XVIII-lea. Școala normală a Colegiului Bethlen din Aiud, institut special, independent de liceu (1840). Dezvoltarea învățămîntului agricol în Banat. Începutul educației în grădinițele de copii.

b) Critica metodei lui I. Felbiger de către Kazinczy Fernec. Manualele didactice (Kiss Pál, Beke Kristóf etc.) şi literatura pedagogică maghiară (Lubi Károly, Veszprémi István). Traduceri din J. Locke, I. A. Komenski, I. H. Pestalozzi. Influenţa traducerilor asupra mişcării pedagogice.

3. *Concluzii.*

Caracterizarea acestei perioade din punct de vedere pedagogic.

c) PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ŞI GINDIREA PEDAGOGICĂ LA GERMANI (SAŞII DIN TRANSILVANIA ŞI ŞVABII DIN BANAT)

(In sec. al XVIII-lea şi al XIX-lea pînă la 1848).

1. *Situaţia economică, socială, politică şi culturală.*

Dominaţia habsburgică în Transilvania. Trecerea Banatului sub dominaţia habsburgilor (1718). Colonizarea germanilor în Banat în cursul sec. al XVIII-lea de către împăraţii Carol al VI-lea, Maria Tereza şi Iosif al II-lea. Motivele colonizării. Situaţia economică şi politică a coloniştilor. Reîncorporarea Banatului la Ungaria. Afirmarea politicii maghiare.

2. *Procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică.*

a) *In Transilvania* (saşi):

Obligativitatea învăţămîntului pentru toţi copiii saşi de ambele sexe (Regulamentul din 1722). Reţeaua şcolară pe la mijlocul sec. al XVIII-lea. Organizarea interioară a vieţii şcolare (decurii, consiliul de judecată ş.a.). Ratio educationis din 1777 şi din 1806 pe baza regulamentului lui Felbiger. Nerespectarea ei de către şcolile săseşti. Nerespectarea „Constituţiei politice a şcolilor populare germane" (1805) care cerea ca ţăranii să nu înveţe carte pentru a nu răspîndi idei revoluţionare. Planul pentru îmbunătăţirea învăţămîntului (1823). Reorganizarea liceelor săseşti (1834). Pregătirea şi îndatoririle cadrelor didactice.

In Banat (şvabi):

Infiinţarea şcolilor „triviale" (Timişoara, Deta, Ciacova, Lipova, Caransebeş etc.). Şcoala latinească din Timişoara (1725). Reorganizarea învăţămîntului pe baza regulamentului lui I. Felbiger (1774). Şcoala normală din Timişoara (1776). Şcoala industrială practică-economică de la Sînnicolaul Mare. Infiinţarea unei clase profesionale de desen la Timişoara (1786). Şcoala populară de fete din Timişoara (1800). Reţeaua şcolară la sfîrşitul sec. al XVIII-lea. Pregătirea şi îndatoririle cadrelor didactice înainte şi după aplicarea Regulamentului lui Felbiger. Controlul şcolar. Clădirile şi utilajul şcolar.

Inceputurile învăţămîntului superior în Timişoara (Facultatea de filozofie 1841 şi Academia de drept 1845).

b) *Gîndirea pedagogică.*

In Transilvania (saşi):

Introducerea limbii materne în şcoli. Răspîndirea gramaticii lui Valentin Greissing apărută în 1693. Mathias Fronius, reformatorul învăţămîntului săsesc pe baza ideilor lui Komenski. Măsuri educative prevăzute în diferitele regulamente şcolare. Influenţa iluminismului german în „planul pentru îmbunătăţirea învăţămîntului".

In Banat (şvabi):

Accentuarea învăţămîntului religios de rit romano-catolic. Caracterul practic realist al conţinutului obiectelor predate în diferitele tipuri de şcoli. Metoda „normală" a lui Felbiger generalizată în toate şcolile Banatului. Manualele unice. Rolul directorului şcolii normale din Timişoara, Dr. Karlitzki Albert (1777—1803), elevul lui Felbiger, în răspîndirea principiilor iluminismului habsburgic.

3. *Concluzii.*

Caracterizarea procesului instructiv-educativ la germani (saşi, şvabi), în această perioadă.

IV. PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ȘI GÎNDIREA PEDAGOGICĂ ÎN ORÎNDUIREA CAPITALISTĂ

A. De la 1818 pînă la 1864 [1]

1. *Situația economică, socială, politică și culturală a Țării Românești și a Moldovei în prima jumătate a sec. al XIX-lea.*

Continuarea procesului de formare și dezvoltare a relațiilor de producție capitaliste, de formare a noilor clase sociale.

Însemnătatea răscoalei poporului sub conducerea lui Tudor Vladimirescu. Caracterul ei social și național.

Crearea unei culturi naționale sub influența burgheziei în dezvoltare și sub influența ideilor de libertate națională și socială.

Rolul curentului iluminist în cultură.

Influența iluminismului francez, german și rus asupra dezvoltării curentului iluminist în Țările Române.

Anul revoluționar 1848 în Moldova și Țara Românească. Rolul lui N. Bălcescu în revoluție. Însemnătatea și urmările revoluției de la 1848.

Actul Unirii Principatelor și urmările lui din punct de vedere economic, social, politic și cultural.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică între anii 1818—1832.*

a) *În Țara Românească.*

Caracterul încă spontan al realizărilor în domeniul învățămîntului.

Necesitatea creării unor școli care să cuprindă mase cît mai largi de oameni pentru a satisface cerințele de dezvoltare economică, socială și politică a Țării Românești.

Influența exercitată de Gh. Lazăr și Ion Eliade-Rădulescu în dezvoltarea învățămîntului și a școlii.

Rolul lui Dinicu și Iordache Golescu în dezvoltarea culturii, învățămîntului și a școlii. Dinicu Golescu, reprezentantul curentului iluminist autohton.

Continuarea luptei dintre vechea școală grecească susținută de marea boierime și cler și școala nouă, națională, susținută de elementele progresiste ieșite din rîndul burgheziei și de o parte a boierimii, interesată în dezvoltarea țării, expresia luptei dintre vechi și nou în domeniul culturii și învățămîntului, expresia luptei între interesele burgheziei în formație și ale boierimii feudale.

Redeschiderea școlii de la Sf. Sava. Crearea școlii centrale din Craiova. Înființare de școli naționale în unele centre ale Țării Românești. Apariția primelor manuale destinate școlii naționale. Înlocuirea bucoavnelor cu „cărțile începătoare", abecedarele. Conținutul lor mai realist.

b) În Moldova.

Stadiul mai înaintat al dezvoltării învățămîntului în Moldova față de Țara Românească.

Necesitatea creării unor școli care să cuprindă mase cît mai largi de oameni.

Influența exercitată de Gh. Asachi în dezvoltarea învățămîntului și a școlii.

Continuarea luptei dintre vechea școală grecească și cea nouă, națională, susținută de burghezia în dezvoltare și de o parte a boierimii interesată în dezvoltarea țării.

Înființarea de școli naționale în unele centre ale Moldovei.

Activitatea seminarului de la Socola, a școlii normale și a gimnaziului de la Trei Ierarhi (Iași).

Apariția primelor manuale destinate școlii naționale.

3. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică între 1832—1848.*

c) *În Țara Românească.*

Prevederile „Regulamentului organic" (1831) referitoare la învățătura publică. Caracterul progresist al acestor prevederi.

Legiferarea folosirii metodei lancasteriene în școli.

Rolul lui Petrache Poenaru, director general al școlilor din Țara Românească (1832—1848) și provizor al colegiului Sf. Sava din București (1833—1847), în organizarea școlii.

---

1 S-au fixat aceste date pe baza momentelor importante din istoria pedagogiei,

Regulamentul din 1832 cu privire la organizarea şcolilor din Ţara Romînească.
Organizarea şcolilor pe baza unor dispoziţiuni noi. Planurile de învăţămînt.
Şcoala, instituţie permanentă de stat. Predarea în şcoli în limba romînă.
Tendinţa de laicizare a învăţămîntului. Înfiinţarea şcolilor „obşteşti" naţionale.
Începutul organizării unui învăţămînt pentru fete.
Stabilirea tipurilor de şcoli în Ţara Romînească pe baza legislaţiei.
Organizarea unui învăţămînt superior naţional pe baze mai largi şi mai sistematice.
Încercarea de organizare a unui învăţămînt sătesc în Ţara Romînească în 1838.
T. Diamant şi falansterul înfiinţat de el. Lupta dintre curentul naţional progresist şi cel reacţionar francez în domeniul culturii şi învăţămîntului.
Legea cu caracter reacţionar din timpul lui Gh. Bibescu: „Asupra reorganizării instrucţiunii publice în Ţara Romînească (1847)".
Transformarea şcolii superioare din Bucureşti în pension francez, accesibil numai fiilor claselor avute.
Îndepărtarea maselor muncitoare de la cultură şi şcoală.
Manualele didactice în această perioadă.

b) *În Moldova.*

Prevederile „Regulamentului organic" cu privire la învăţămînt.
Aplicarea prevederilor „Regulamentului organic" pregăteşte terenul pentru unificarea sistemului de organizare a învăţămîntului în Ţara Romînească şi Moldova.
„Réglement de l'instruction publique en Moldavie" (1832).
„Instrucţii pentru şcolile ţinutale din Principatul Moldovei" (1832).
Rolul lui Gh. Asachi în organizarea şcolilor în această etapă.
Organizarea şcolilor pe baza noilor dispoziţii. Planurile de învăţămînt.
Şcoala, instituţie permanentă de stat. Tendinţe de laicizare a învăţămîntului. Stabilirea tipurilor de şcoli pe baza legislaţiei. Organizarea învăţămîntului superior naţional. Înfiinţarea Academiei mihăilene (1835). Începuturile organizării unui învăţămînt sătesc. Lupta dintre curentul naţional progresist şi cel reacţionar francez în domeniul culturii şi învăţămîntului.
Legea cu caracter reacţionar a lui Mihail Sturza: „Proiectul de organizarea şcolilor din Moldova (1847)".
Transformarea şcolii superioare din Iaşi în pension francez.
Manualele didactice apărute în această etapă.

4. *Procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică în Ţara Romînească şi Moldova între anii 1848—1864.*

a) Caracterul progresist al reformelor propuse de către revoluţionarii de la 1848 în ceea ce priveşte învăţămîntul şi şcoala. Punctul 16 din Proclamaţia de la Islaz cu privire la învăţămînt şi şcoală. Rolul lui N. Bălcescu şi I. Eliade Rădulescu în realizarea unei şcoli în slujba poporului. Învăţămîntul popular în „Dorinţele partidei naţionale" de M. Kogălniceanu.
Participarea profesorilor şi a învăţătorilor la revoluţia din 1848. Rolul lor în propagarea ideilor revoluţiei.
Desfiinţarea Eforiei şcolilor şi înlocuirea ei cu Ministerul Instrucţiunii Publice.
Înăbuşirea revoluţiei şi măsurile reacţionare luate împotriva profesorilor şi învăţătorilor participanţi la revoluţie. Închiderea şcolilor. Suprimarea salariilor cadrelor didactice.
Scoaterea din învăţămînt şi judecarea cadrelor didactice participante la revoluţie. Reînfiinţarea Eforiei şcolilor în Ţara Romînească.
Organizarea şcolară după revoluţie. „Programa de învăţămînt în Ţara Romînească, 1850".
Aşezămîntul pentru organizarea învăţăturilor publice în Principatul Moldovei (1851). Şcolile normale de învăţători. (Preparandiile).
Încercarea de unificare a sistemului de organizare a şcolilor în urma Unirii Principatelor.
Măsurile Comisiei centrale de la Focşani (1859).
Înfiinţarea facultăţilor de drept, de ştiinţe şi litere în 1859.
Crearea Universităţii din Iaşi (1860).

b) Ideile pedagogice ale lui I. Eliade Rădulescu și P. Poenaru. Gr. Pleșoianu și literatura pentru copii. N. Bălcescu exponent al pedagogiei progresiste de la 1848. Ion Ghica despre problemele școlare. Cursul de pedagogie ținut de S. Bărnuțiu la Universitatea din Iași. Apariția tratatelor de pedagogie (A. Velini). Studii asupra organizărilor școlare: Gh. Costa-Foru: „Studii asupra instrucțiunii în unele din cele mai înaintate state ale Europei (1860)".

Traduceri și prelucrări din literatura pedagogică străină. Primele publicații pedagogice periodice.

3. *Concluzii.*

Dezvoltarea și organizarea învățămîntului ca urmare a transformărilor economico-sociale în Țările Romîne.

Lupta pentru organizarea unui învățămînt național.

Încercări de extinderea și organizarea școlilor sătești.

Trecerea de la traduceri și prelucrări la încercări de lucrări pedagogice cu caracter original.

B) Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică de la 1864—1918

I. De la 1864 pînă la 1880

1. *Situația economică, socială, politică și culturală.*

Urmările dezvoltării capitalismului industrial și a capitalismului pe calea prusacă în agricultura din țara noastră. Instaurarea monarhiei de Hohenzollern determină întărirea coaliției burghezo-moșierești, care acționează tot mai intens împotriva revendicărilor maselor.

„Legea învoielilor agricole" (1866) menține dependența țărănimii de marea proprietate. Mișcările țărănești.

Războiul pentru independența de stat a Romîniei și importanța sa pentru dezvoltarea țării.

Începutul mișcării muncitorești în Romînia: primele organizații muncitorești, cercurile revoluționar-democrate și intensificarea activității lor.

Intensificarea dezvoltării cultural-artistice: Al. Odobescu, M. Eminescu, I. Creangă etc.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) *Organizarea și dezvoltarea învățămîntului.* „Legea învățămîntului din 1848". prima lege cu caracter burghez din țara noastră în domeniul organizării învățămîntului.

Organizarea unitară a învățămîntului de toate gradele atît în Muntenia cît și în Moldova. Critica legii din 1864: caracterul ei limitativ, aspectul ei fictiv din cauza dezinteresului claselor conducătoare pentru asigurarea condițiilor materiale necesare realizării cerințelor legii, neglijarea pregătirii cadrelor didactice pentru învățămîntul primar etc. Dezvoltarea învățămîntului primar (rural în mai mică măsură), secundar (gimnazii-licee, școli reale, agricole etc.) și universitar (Universitatea din Iași — 1860 și Universitatea din București — 1864): planuri de învățămînt, programe, manuale, școlaritate, cadre didactice, baza materială. Critica lor. Introducerea limbii romîne ca obiect de studiu aparte în învățămîntul secundar (1874) în urma protestelor oamenilor înaintați. Principiul intuitiv și oglindirea lui în programele învățămîntului primar (1876).

Menținerea și dezvoltarea învățămîntului particular ca învățămînt așa zis „de elită" pentru clasele avute.

b) *Dezvoltarea gîndirii pedagogice.* Lupta între concepțiile progresiste și reacționare în domeniul pedagogic.

I. Pedagogia „oficială". Curentul pedagogic de tip herbartian; schematismul și formalismul lui, caracterul lui de clasă.

Reprezentanți: I. Popescu și încercările de „localizare" a herbartismului în țara noastră.

— Pedagogia realist-critică și iluministă. Acțiunea pentru o școală populară de masă; antidogmatismul în predare.

Reprezentanți: I. P. Eliade, Al. Odobescu, M. Eminescu, I. Creangă (metoda fonetică în predarea citirii și a scrierii). V. Conta despre problemele școlii. Ion Ionescu de la Brad și învățământul agricol.

II. Importanța înființării „Societății pentru învățătura poporului romîn" (1866); filialele ei în principalele orașe din țară; acțiunea lor pentru promovarea unui învățămînt popular. Publicații pedagogice periodice.

II. De la 1860 pînă la 1900

1. *Situația economică, socială, politică și culturală.*

Dezvoltarea capitalismului: fabrici și întreprinderi noi. Aservirea Romîniei capitalului străin din Apus de către coaliția burghezo-moșierească. Viața grea a țărănimii; răscoalele țărănești din 1888. Creșterea mișcării muncitorești. Importanța constituirii Partidului social-democrat al muncitorilor din Romînia (1893) pentru lupta clasei muncitoare. Trădarea „generoșilor".

Dezvoltarea culturală: Al. Vlahuță, I. L. Caragiale, G. Coșbuc, I. Slavici etc.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) *Organizarea și dezvoltarea învățămîntului.* Teama guvernanților de mișcările maselor populare se manifestă în acțiuni împotriva elevilor, studenților, bănuiți că ar fi „infectați" de socialism. Conținutul învățămîntului urmărește tot mai mult „consolidarea statului burghez" (după cum spune D. Sturza, în proiectul de lege a învățămîntului din 1886).

„Legea învățămîntului primar și normal primar din 1893" (Take Ionescu) și „Legea învățămîntului primar din 1896" (Petre Poni) dau o nouă organizare învățămîntului primar. Critica acestor legiuiri. Situația grea a învățămîntului primar urban și rural (condiții materiale, cadre didactice, manuale etc.). Înființarea școlilor normale superioare din București și Iași (1880); introducerea practicii pedagogice a viitorilor profesori, în școli de aplicație (1896). Prelungirea duratei școlarității în școlile de pregătirea cadrelor didactice pentru învățămîntul primar (școli normale); școli de aplicație.

„Legea învățămîntului secundar și superior din 1898" (Sp. C. Haret) și reorganizarea învățămîntului secundar și superior pentru a corespunde nevoilor social-economice și culturale ale țării. Principiile și critica legii. Structura și dezvoltarea învățămîntului secundar și superior.

„Legea învățămîntului profesional din 1899" (Sp. C. Haret). Analiza și critica legii. Situația învățămîntului profesional (statistici, programe etc.).

b) *Dezvoltarea gîndirii pedagogice.* Lupta între concepțiile progresiste și reacționare în domeniul pedagogic:

I. — Pedagogia „oficială". Se menține și se întărește curentul herbartian; apar însă și lucrări care au la bază un așa-zis „umanism" de nuanță religioasă.

Reprezentanți: V. Gr. Borgovan, Șt. Velovan, C. Meissner, I. Găvănescu.

— Pedagogia realist-critică și iluministă. Critica școlii timpului; militantism pentru un învățămînt mai bun, mai bine organizat, care să ducă la ridicarea maselor, fără ca totuși să se schimbe orînduirea existentă.

Reprezentanți: St. C. Michăilescu, C. Dumitrescu-Iași, Spiru Haret, Al. Vlahuță. Traducerile din Komenski (1893), Pestalozzi (1898) etc. și influența lor.

— Pedagogia general-democratică și elemente de pedagogie socialistă. Rolul mișcării muncitorești în dezvoltarea unei educații și a unui învățămînt progresist, democratic.

Activitatea revistei „Contemporanul" (1881—1891) în demascarea caracterului antipopular și antiștiințific al educației și învățămîntului timpului. Fronturile de luptă ale „Contemporanului" în domeniul școlii.

Rolul celorlalte publicații ale mișcării muncitorești sau influențate de mișcarea muncitorească în lupta pentru democratizarea învățămîntului: „Munca", „Lumea nouă", „Școala nouă", „Revista socială", „Revista învățătorului" (1890) etc.

I. L. Caragiale și critica educației și școlii burgheze, influența mișcării muncitorești asupra marelui scriitor.

II. Congresele cadrelor didactice și importanța lor pentru dezvoltarea mișcării pedagogice (1884—1897) etc. Primul congres al învățătorilor (1898) și revendicările juste ale învățătorimii rurale.

III. De la 1900 pînă la 1918

1. *Situația economică, socială, politică și culturală.*

Apariția formelor monopoliste în economia Romîniei, la începutul secolului al XX-lea, odată cu accentuarea pătrunderii capitalului străin.

Înrăutățirea situației muncitorilor și a țăranilor.

Mișcarea muncitorească între 1900—1907.

Răscoala țăranilor din 1907 și însemnătatea ei. Represiunea sîngeroasă din partea claselor exploatatoare.

Luptele muncitorești pentru revendicări economico-politice, împotriva terorii burghezo-moșierești între 1907—1917.

Participarea Romîniei la al doilea război balcanic; caracterul nejust al participării Romîniei la acest război.

Primul război mondial.

Dezvoltarea culturală: St. O. Iosif, M. Sadoveanu etc.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) Dezvoltarea învățămîntului în această perioadă. Situația învățămîntului primar, secundar și superior. Numărul mare al analfabeților.

Legiuirile din anul 1900 (Dr. C. Istrati) și caracterul lor. Înființarea grădinițelor de copii. Cantinele școlare.

Intensificarea activității extrașcolare a învățătorilor: cercurile culturale și rolul lor. Înființarea și activitatea „Casei școalelor". Extinderea lucrului manual și a lucrărilor practice agricole în învățămîntul normal și primar rural.

„Legea pentru introducerea instrucției militare în școlile primare, secundare și profesionale (1906). Critica ei. Desființarea ei în 1909.

„Legea învățămîntului din 1912" (C. Arion). Analiza și critica legii.

Participarea învățătorilor la răscoala din 1907. Represiuni împotriva lor. Lupta învățătorilor pentru apărarea drepturilor lor și ale maselor asuprite.

b) *Dezvoltarea gîndirii pedagogice.* Lupta între concepțiile pedagogice progresiste și reacționare:

I. — Pedagogia „oficială". Reprezentanți: I. Găvănescu, G. Bogdan-Duică etc.

— Încercări de introducere a unor „idei noi" ale burgheziei liberale, din pedagogia apuseană — „școli noi", „pedagogia experimentală" (Gr. Tăbăcaru, V. Ghidionescu). Critica „pedagogiei experimentale", denaturările pedologiei.

— Pedagogia iluminist-poporanistă.

Reprezentanți: Spiridon Popescu, I. Slavici, G. Coșbuc, M. Sadoveanu.

— Elemente de pedagogie socialistă. Lupta presei muncitorești sau influențată de presa muncitorească pentru un învățămînt înaintat: „Revista ideei", „Facla", „Romînia muncitoare" etc.

II. Congresele învățătorești. Primul congres al profesorilor secundari (1903).

3. *Concluzii.*

Legea învățămîntului de la 1864 marchează trecerea de la școala de castă la școala de clasă, ca urmare a dezvoltării social-istorice a țării. Celelalte legi care urmează accentuează acest caracter.

Date statistice asupra situației învățămîntului și aprecierea lor. Caracterizarea gîndirii pedagogice în această epocă; lupta tot mai accentuată pentru promovarea unei pedagogii pe baza concepției materialiste; preocupări tot mai intense de metodele de predare în învățămînt.

PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ȘI GINDIREA PEDAGOGICĂ IN TRANSILVANIA ȘI BANAT

(de la 1848 pînă la 1918).

1. *Situația economică, socială, politică și culturală.*

Pătrunderea tot mai adîncă a capitalismului în Transilvania și Banat. Revoluția de la 1848 și urmările ei. Lupta naționalităților conlocuitoare pentru a-și cuceri autonomia împotriva dominației habsburgice. Nobilimea și clerul superior reazemul absolutismului habsburgic. Dualismul austro-ungar (1867).

Pierderea privilegiilor de către burghezia săsească după revoluția de la 1848. Maghiarizarea, armă de luptă a nobilimii și burgheziei maghiare împotriva celorlalte naționalități.

Începuturile și dezvoltarea mișcării muncitorești. Uniunea generală muncitorească (1868).

Înființarea partidului social-democrat (1890).

Ascuțirea contradicțiilor între clasele dominante și masele exploatate, între clasele dominante austriace și maghiare, între clasele dominante maghiare și ale naționalităților conlocuitoare.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică la romîni.*

a) Legea școlară austriacă din 1850 (ministru Thun) înlocuiește „Norma regio" a lui Iosif al II-lea. Introducerea limbii germane în toate școlile medii, nu numai în cele grănicerești. Dezvoltarea școlilor medii și sătești (Mitropolitul Andrei Șaguna și Iosif Sterca-Șuluțiu). Politica școlară maghiară față de școlile romînești reflectată în legile școlare ale statului maghiar.

Situația grea a școlilor romînești în perioada maghiarizării: școli elementare, normale, seminarii, școli profesionale. Conținutul învățămîntului: programe, manuale; învățători și profesori.

Școli confesionale întreținute de parohii, cu limba de predare romînă.

b) Dezvoltarea gîndirii pedagogice. Participarea cadrelor didactice la revoluția din 1848 în Transilvania.

V. Petri, P. Pipoș, autori de manuale, reprezentanți ai herbartismului în Ardeal.

Presa pedagogică ardeleană: reviste, foi cu caracter pedagogic.

Ion Pop Reteganul și problema formării deprinderilor practice agricole ale elevilor. Influența lui Komenski asupra pedagogiei ardelene.

Reuniunile și conferințele învățătorești, mijloace de perfecționare a cadrelor didactice. Societăți culturale sprijinitoare ale școlii romînești: Astra etc.

Concluzii.

Caracterizarea pedagogică a acestei perioade.

3. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică la maghiari.*

a) Caracterul progresist al tendințelor guvernului din 1848.

Cerințele învățătorimii și profesorimii pentru modernizarea învățămîntului. Întreținerea școlilor confesionale de către stat; separarea Ministerului Instrucțiunii de al Cultelor. Dependența de stat a corpului didactic, nu de biserică. Rolul congreselor și consfătuirilor corpului didactic în organizarea instructiv-educativă. Lupta clerului catolic împotriva acestor acțiuni. Obligativitatea limbii germane în școli. Readucerea școlii sub dominația bisericii catolice. Rămînerea în urmă a școlii față de știința și tehnica timpului. Necesitatea învățămîntului realist. Rezistența școlilor protestante la germanizare.

Înființarea grădinițelor de copii, a școlilor pentru fete și a școlilor de agricultură. Insuficienta creștere și diferențiere a rețelei școlare.

Reforme școlare progresiste după înființarea dualismului (1867) (Eötvös József). Împotrivirea catolicilor la obligativitatea învățămîntului elementar. Înființarea universității din Cluj (1872). Punerea în aplicare a legii de maghiarizare a naționalităților (1868).

Legea învățămîntului gimnazial din 1883 (învățămîntul comercial).

Legea școlilor elementare din 1907 (Appony) accentuează asuprirea naționalităților (limba maghiară obligatorie). Lupta elementelor progresiste maghiare contra maghiarizării.

b) Dezvoltarea gîndirii pedagogice. Literatura pedagogică maghiară (Szabó Endre, Bihari Imre, Csécsi Miklós etc).

Gazeta învățătorilor (1868) în limba naționalităților mai mari. Lucrări de psihologie pedagogică și de istorie a pedagogiei. Lucrări de pedagogie curativă (te-

rapeutică). Influența herbartismului asupra școlii și lupta elementelor progresiste contra acestor curente oficiale. Ideile pedagogice înaintate ale lui Sámi, Mentovics, Parádi etc.

Manualele întocmite pe baza realităților țării.

Concluzii.

Caracterizarea procesului instructiv-educativ și a gîndirii pedagogice la maghiarii din Transilvania și Banat în perioada 1848—1918.

4. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică la germanii din Transilvania (sași) și Banat (șvabi).*

In Transilvania:

a) Aplicarea obligatorie a reformei baronului Eötvös József (1868) în școlile săsești. Organizarea confesională și legăturile cu germanii ca arme de luptă împotriva maghiarizării.

Rolul școlii normale de băieți. Înființarea școlii normale de fete (1904).

Asociațiile profesionale ale cadrelor didactice (învățători, învățătoare, profesori secundari). Formele de autoconducere a elevilor.

In Banat:

— Introducerea limbii maghiare în școlile germane (1856). Completa maghiarizare a școlilor germane, cu ajutorul bisericii catolice, începînd cu anul 1890.

Fondarea „Uniunii învățătorilor din Banat" (1868). Revista „Vestitorul școlii maghiare" în limba germană. Maghiarizarea „Uniunii învățătorilor din Banat" și a revistei „Vestitorul" în 1876.

b) *Gîndirea pedagogică.*

— Folosirea sistemului lui Herbart și mai tîrziu al lui Ziller în predare. Rolul „Zilei învățătorului" (cu începere din 1871) în dezvoltarea gîndirii pedagogice. Rolul revistei „Vestitorul școlar și bisericesc".

— Metode de predare primitive și mecanice în a doua jumătate a sec. al XIX-lea. Figuri progresiste de învățători (Johann Rill, A. Birkenheuer ș. a.).

Concluzii.

Caracterizarea procesului instructiv-educativ la germanii din Transilvania și Banat în această perioadă.

C. Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică de la 1918 pînă la 1944.

I. De la 1918 pînă la 1933.

1. *Situația economică, socială, politică și culturală.*

Refacerea industriei și restabilirea comerțului după jafurile și distrugerile comise de germani în perioada războiului. Intensificarea pătrunderii capitalului străin (în special anglo-franco-american în locul celui german); menținerea stării de înapoiere a agriculturii; reforma agrară cu caracter burghez din anul 1921; menținerea marii proprietăți și accentuarea diferențierii populației la sate; starea de mizerie a muncitorilor și țăranilor; asuprirea naționalităților conlocuitoare. Creșterea avîntului revoluționar ca urmare a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie; crearea P.C.R.

Lupta P.C.R. pentru apărarea drepturilor cucerite de clasa muncitoare în anii avîntului revoluționar. Măsurile de represiune ale guvernului burghezo-moșieresc împotriva P.C.R. Lupta P.C.R. în condiții noi de ilegalitate.

Criza economică dintre anii 1929—1933 în țările capitaliste și manifestările ei în Romînia pe tărîm economic, social, politic și cultural. Încercările regimului burghezo-moșieresc de a ieși din criză prin accentuarea exploatării maselor muncitoare. Intensificarea pregătirilor pentru războiul antisovietic. Însemnătatea istorică a hotărîrilor Congresului al V-lea al P.C.R. Marile lupte revoluționare din anii 1932—1933.

2. *Procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică.*

a) Starea de dezorganizare a şcolii în urma războiului şi a ocupaţiei germane; numărul redus al elevilor proveniţi din masele muncitoare.

Organizarea şcolii pe baza legilor anterioare devine necorespunzătoare situaţiei noi create după război. Dezvoltarea marii industrii necesită o pregătire superioară a şcolii elementare; pe de altă parte, creşterea conştiinţei revoluţionare a clasei muncitoare obligă statul burghez să ia măsuri de apărare, folosind şi mai mult educaţia ca un mijloc important pentru întărirea statului burghez.

Necesitatea unificării organizatorice a învăţămîntului ca urmare a măririi teritoriului ţării noastre; modul de a privi problema de pe poziţiile naţionalismului şi şovinismului burghez.

Politica şcolară a Consiliului dirigent (Transilvania). Preluarea şcolilor statului maghiar cu limba de predare maghiară, transformarea şi organizarea lor în şcoli ale statului romîn cu limba de predare romînă.

Etatizarea şcolilor romîneşti rămase confesionale ortodoxe şi greco-catolice (Blaj, Sibiu etc). Preluarea de la statul ungar şi organizarea învăţămîntului superior romînesc de stat (Cluj, Oradea, Timişoara).

Încercări de reformare a învăţămîntului: legea S. Mehedinţi (1918), proiectul lui P. P. Negulescu (1921).

Legea învăţămîntului primar-normal din 1924 (Dr. C. Angelescu). Scopul legii: întărirea prin şcoală a ideologiei burghezo-moşiereşti, în vederea asigurării statului împotriva „asalturilor din afară şi dinăuntru"; caracterul ei naţionalist.

Înscrierea în lege a unor puncte pozitive ca urmare a protestului maselor; în majoritatea lor au rămas nerealizate, nefiind asigurate condiţiile necesare.

Legea învăţămîntului particular din 1925 (Dr. C. Angelescu); caracterul ei naţionalist şovin, măsurile discriminatorii menite să reducă posibilităţile de şcolarizare a naţionalităţilor conlocuitoare.

Reducerea la minimum a reţelei şcolilor de stat cu limba de predare maghiară, germană etc. Şcoli fără autorizaţie de publicitate.

Legea învăţămîntului secundar din 1928 (Dr. C. Angelescu). Folosirea şcolii secundare ca mijloc de întărire a statului burghez-naţionalist. Importanţa introducerii lucrului manual în şcolile secundare prin legea din 1928; influenţele curentelor şcolii active. Situaţia grea a învăţămîntului profesional; diferite proiecte menite să ducă la reorganizarea învăţămîntului profesional pentru a corespunde cerinţelor dezvoltării industriei capitaliste în Romînia de după război (1923, 1930).

Activitatea „Revistei Meseriilor", organ al Asociaţiei generale a corpului didactic al şcolilor de meserii.

Tendinţe progresiste manifestate de unele cadre didactice în problemele învăţămîntului profesional. (Lupta împotriva caracterului strict practicist al învăţămîntului profesional, împotriva tendinţei de comercializare a şcolilor de meserii).

Lupta oficialităţilor împotriva creşterii tendinţelor progresiste în rîndurile elevilor şi studenţilor. Diversiunea naţionalistă în rîndurile studenţilor, alimentată de partidele burgheze.

Reducerea numărului de şcoli; curbele de sacrificiu aplicate cadrelor didactice, reducerea continuă a numărului de burse; reducerea bugetului căminelor şi cantinelor studenţeşti în anii crizei economice din 1929—1933.

Modificări aduse legii învăţămîntului primar şi normal-primar în 1929 şi 1932.

Discuţii în jurul problemei cursurilor complimentare. Diferite soluţii propuse: localism, regionalism şi profesionalism sau şcoală unică. Neputinţa clasei dominante de a rezolva această problemă în folosul poporului.

Modificări aduse legii învăţămîntului secundar în 1931, 1932, 1933.

Participarea tineretului de la oraşe şi sate la învăţămîntul secundar; procentul scăzut al tinerilor proveniţi din rîndurile ţărănimii muncitoare şi ale clasei muncitoare.

Proiectul de lege din 1933 pentru realizarea unităţii învăţămîntului profesional.

Situaţia învăţămîntului special (pentru orbi, surdo-muţi şi debili mintali). Existenţa unor şcoli pentru aşa-zişii anormali morali şi semnificaţia lor. Începuturile organizării corpului didactic medico-pedagogic şi apariţia „Revistei Asociaţiei corpului didactic medico-pedagogic din Romînia" (1931). Organizaţii extraşcolare de tineret de tip fascist. Caracterul teoretic rupt de practică al învăţămîntului superior;

repartizarea studenților pe facultăți; slaba populație școlară a facultăților agronomice și tehnice. Dezbateri cu privire la învățământul superior. Contribuția pozitivă a profesorului E. Racoviță.

Accentuarea șomajului intelectual; frămîntări în opinia publică în jurul acestei probleme (atitudinea clasei dominante și soluțiile propuse de forțele progresiste în această problemă).

Mobilizarea și îndrumarea tineretului și a cadrelor didactice de către P.C.R. în lupta împotriva politicii culturale a guvernului burghezo-moșieresc. Rolul U.T.C. în conducerea luptei tineretului.

Crearea de organizații cu caracter revoluționar ale tineretului și cadrelor didactice. Mișcări de masă (manifestații, greve) ale elevilor, studenților și cadrelor didactice. Rolul presei legale și ilegale de partid în mobilizarea tineretului și cadrelor didactice în această luptă.

Măsuri de represiune împotriva tinerilor și cadrelor didactice care participau la lupta revoluționară condusă de P.C.R.

Lupta dusă de partid prin presă pentru apărarea intelectualilor progresiști prigoniți de guvernul burghezo-moșieresc („Scînteia" — Iași 1923, „Facla" 1925, „Ideea universitară" 1925—1926, „Viața universitară" 1925, „Cultura proletară" 1926—1927, etc.).

Organizarea și îndrumarea luptei tineretului și a cadrelor didactice alături de ceilalți oameni ai muncii, împotriva măsurilor luate de burghezie în anii crizei economice.

Lupta învățătorilor pentru drepturile lor profesionale (definitivarea și înaintarea în învățămînt, dreptul la pregătirea superioară prin universități, perfecționarea pregătirii lor). Lupta învățătorilor pentru îmbunătățirea situației lor materiale (împotriva curbelor de sacrificiu aplicate cadrelor didactice, plata la timp a salariilor). Rolul jucat în această perioadă de Asociația generală a învățătorilor din Romînia (diferite congrese, probleme ridicate, revista „Școala și viața"). Crearea Federației corpului didactic din Romînia. Organizații profesionale ale cadrelor didactice din Transilvania; societăți culturale ajutătoare școlii.

b) *Dezvoltarea gîndirii pedagogice.*

— Pedagogia oficială de catedră (G. G. Antonescu, O. Ghibu, I. Găvănescu, C. Narly). Caracterul predominant al pedagogiei herbartiene.

— Încercări de modernizare a școlii de pe pozițiile burgheziei:

Școala activă la lupta cu herbartismul. Concepția filozofică idealistă care stă la baza școlii active. Poziția pozitivă în metodică a curentului școlii active. Diferite tendințe exprimate în rîndurile școlii active: curentul spiritualist (I. Nisipeanu), curentul manualist (S. Mehedinți — școala muncii), curentul integralist (G. G. Antonescu, I. C. Petrescu). — Pedagogia experimentală: V. Ghidionescu, D. Teodosiu. — Popularizarea psihanalizei. — Popularizarea unor proiecte din Apus de organizare a învățămîntului (planul Dalton, Winnetka, Mannheim, Jena).

— Elemente de pedagogie socialistă.

Lupta grupurilor comuniste și apoi a P.C.R. pentru un învățămînt democratic: rolul presei de partid și al celei progresiste în demascarea caracterului de clasă al sistemului de învățămînt burghezo-moșieresc și în popularizarea realizărilor din U.R.S.S. în ceea ce privește cultura și învățămîntul („Socialismul", „Lupta de clasă", „Tineretul socialist", „Lupta socialistă", „Facla"; „Cultura proletară" „Tînărul leninist", „Scînteia" etc).

Un loc important îl ocupă problema educației tineretului din universități („Socialismul", „Tineretul socialist", „Ideia universitară", „Viața universitară", „Facla").

Problemele învățămîntului și ale atragerii intelectualității progresiste puse de Congresul al V-lea al P.C.R.

Demascarea de către P.C.R. a caracterului reacționar al diferitelor legi burgheze în domeniul învățămîntului și a urmărilor lor; demascarea contradicțiilor antagonice ale politicii culturale a burgheziei. Lupta P.C.R. pentru respectarea drepturilor la învățămînt în limba maternă a naționalităților conlocuitoare.

Propagarea învățăturii marxist-leniniste prin presa de partid.

II. De la 1933 pînă la 1944

1. *Situaţia economică, socială, politică şi culturală.*

Concentrarea şi centralizarea capitalurilor şi întărirea dominaţiei capitalului monopolist. Creşterea dependenţei economice de capitalul străin; lărgirea sferei de acţiune a capitalului german. Scăderea nivelului de trai al muncitorilor şi ţăranilor. Politica şovină a regimului burghezo-moşieresc faţă de naţionalităţile conlocuitoare. Politica de fascizare a ţării noastre dusă de partidele burghezo-moşiereşti. Colaborarea burgheziei romîne cu capitalul german, după venirea la putere a lui Hitler. Privilegiile acordate burgheziei germane din Romînia. Rolul grupului etnic german. Dictatura regală. Dictatul de la Viena, prilej de accentuare a naţionalismului şi şovinismului atît din partea clasei dominante maghiare cît şi a celei romîne. Manifestări rasiste, huliganice. Instaurarea dictaturii fasciste legionare-antonesciene. Politica consecventă a P.C.R. de demascare a fascismului pentru crearea unui larg front de luptă împotriva fascismului şi a războiului. Intelectuali progresişti care se integrează în lupta antifascistă: Dr. Gh. Marinescu, Dr. Bagdazar, Al. Sahia, N. D. Cocea, A. Toma, B. Lăzăreanu, C. I. Parhon, P. Constantinescu-Iaşi, M. Sadoveanu etc. Lupta P.C.R. pentru apărarea intelectualilor, a profesorilor democraţi prigoniţi de regimul fascist. Participarea Romîniei burghezo-moşiereşti la războiul antisovietic.

2. *Procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică.*

a) Activitatea legislativă în domeniul învăţămîntului; modificările aduse legii învăţămîntului primar şi normal-primar în 1934, 1937; modificări aduse legii învăţămîntului secundar în 1934, 1935, 1936 şi 1937.

Oficializarea introducerii în şcoală a metodei centrelor de interes (programa din 1938). Atitudinea corpului didactic din învăţămîntul elementar faţă de confuzia şi dezorganizarea procesului de învăţămînt pe care o introduceau centrele de interes.

Legea învăţămîntului normal şi primar din 1939; decretul-lege pentru organizarea şi funcţionarea învăţămîntului secundar teoretic din 1939 — expresie a accentuării caracterului fascist al şcolii.

Legea învăţămîntului profesional din 1935 menită să ducă la formarea aristocraţiei muncitoreşti şi a patronilor.

Situaţia de inferioritate creată învăţămîntului profesional prin legea din 1940; critica acestei legi.

Situaţia învăţămîntului special. Activitatea organizatorică a pedagogului Ion Ciorănescu.

Măsuri naţionaliste în învăţămîntul superior (numerus valachicus).

Aspecte ale fascizării şcolii de toate gradele oglindite în conţinutul programelor şcolare. Obligativitatea străjeriei, oficiul de educaţie a tineretului, serviciul premilitar, echipele regale studenţeşti — mijloace de educare fascistă a tineretului.

Ascuţirea caracterului fascist al şcolii între anii 1940—1944. Legiuirile rasiale în organizarea învăţămîntului (1940). Situaţia grea a învăţămîntului naţionalităţilor conlocuitoare. Situaţia deosebită a şcolilor cu limba de predare germană. Decretul-lege şi regulamentul din 1941 pentru organizarea învăţămîntului german din Romînia, privilegii acordate grupului etnic german.

Proiecte de reformare a învăţămîntului primar, a învăţămîntului primar-superior în anii 1941—1942; tendinţe de accentuare a caracterului manualist al şcolii pentru clasele exploatate. Transformarea şcolii într-un instrument al statului fascist.

Lupta P.C.R. în timpul dictaturii fasciste pentru democratizarea învăţămîntului.

Acţiuni sub conducerea P.C.R. pentru educarea tineretului romîn în spiritul luptei împotriva fascismului, pentru solidaritatea cu tineretul progresist aparţinînd diferitelor naţionalităţi conlocuitoare.

Crearea de organizaţii progresiste ale tineretului (Frontul democratic studenţesc, Tineretul conştient romîn etc).

Mobilizarea de către P.C.R. a învăţătorilor şi profesorilor progresişti, a intelectualilor înaintaţi, în lupta împotriva fascizării învăţămîntului.

Forme de protest ale tineretului şi cadrelor didactice împotriva caracterului fascist al învăţămîntului (demonstraţii de stradă, congrese). Lupta U.T.C. în rîndurile elevilor şi studenţilor.

b) *Dezvoltarea gîndirii pedagogice.*

— Pedagogia oficială.

Curentul psihologist: școala de la Cluj (Fl. Ștefănescu-Goangă) și școala de la București (C. Rădulescu-Motru). Curentul testologic: poziția sa antiștiințifică, reacționară. Caracterul său de clasă.

Cercetări pe linia studiului individualității elevilor, (Iosif I. Gabrea), și a selecției în școală (I. C. Petrescu).

Preocupări pe linia problemelor de reorganizarea învățămîntului (G. G. Antonescu, Iosif I. Gabrea).

Pedagogia culturii (C. Rădulescu-Motru, Lucian Blaga, S. Mehedinți, St. Bîrsănescu).

Elemente de fascizare în gîndirea pedagogică oficială (naționalism, misticism). Influența pedagogiei fasciste germane și italiene asupra pedagogiei din țara noastră.

— Încercări de modernizare a învățămîntului romînesc.

Aspectele teoretice și ideologice ale metodei centrelor de interes.

Propuneri de reformare a învățămîntului romînesc pe linia localismului, a regionalismului educativ și a comunităților de muncă (Stanciu Stoian, I. Popescu-Teiușanu, I. C. Petrescu). Elementul nou, progresist; limite ideologice. Influențe ale sociologiei germane și franceze.

— Elemente de pedagogie socialistă.

Probleme de învățămînt și cultură în presa legală și ilegală de partid („Lupta de clasă", „Scînteia", „Bluze albastre", „Tînărul leninist", „Cuvîntul liber" etc.). Demascarea caracterului fascist al măsurilor luate de regimul burghezo-moșieresc pe linia organizării și a conținutului învățămîntului; demascarea militarizării tineretului din școli și universități.

Lupta P.C.R. pentru informarea justă a opiniei publice asupra realizărilor școlii din U.R.S.S., asupra metodelor înaintate de educație folosite în școala sovietică.

Activitatea dusă de diferite organizații progresiste („Amicii U.R.S.S.", „Tineretul conștient romîn", „Tribuna studentului sărac") și diferite publicații („Studentul romîn", „Studențimea nouă", „Tînăra generație", „Cuvîntul liber", „Reporter", „Era nouă", „Arena", „Fapta", „Spre stînga" etc.) pentru informarea publicului asupra realizărilor culturii și învățămîntul sovietic. Cartea lui A. Sahia „U.R.S.S.-azi".

— Atitudini pozitive ale unor pături ale intelectualității față de realizările școlii sovietice; încercări de informare obiectivă asupra învățămîntului sovietic (conferințe, diferite articole apărute în unele publicații ale învățătorilor și profesorilor). Literatura pentru copii și problemele sale. Lupta împotriva concepțiilor reacționare din pedagogie dusă de elemente progresiste din rîndurile naționalităților conlocuitoare.

3. *Concluzii.*

Situația învățămîntului reflectă contradicția caracteristică burgheziei în problemele culturii: frica de o răspîndire a culturii care ar ridica nivelul maselor mai mult decît o cer interesele burgheziei și obligația de a răspunde în limitele reformismului burghez presiunii maselor, a căror activitate revoluționară crește după primul război mondial.

Politica de fascizare a țării oglindită în organizarea și conținutul învățămîntului și în domeniul teoriei pedagogice. Lupta elementelor progresiste influențate de partid împotriva caracterului fascist al școlii.

V. PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ȘI GÎNDIREA PEDAGOGICĂ ÎN PERIOADA DE TRECERE DE LA CAPITALISM LA SOCIALISM (1944 — 1957)

I. Lupta pentru rezolvarea sarcinilor revoluției burghezo-democratice în domeniul pedagogic

1. *Situația economică, socială, politică și culturală.*

Actul revoluționar de la 23 August 1944.

— Prefacerile economice, politice și sociale din țara noastră între anii 1944—1948. Lupta politică dusă de forțele democratice (F.N.D., B.P.D. și F.D.P.) sub conducerea P.C.R. pentru zdrobirea forțelor reacționare și crearea unei strînse alianțe între clasa muncitoare și țărănimea muncitoare. Reformele economice cele mai importante: reforma agrară, controlul muncitoresc asupra întreprinderilor, reforma mone-

tară. Munca pentru refacerea economică a țării zdruncinate de consecințele războiului și ale secetei. Lupta P.C.R. pentru traducerea în viață a principiului marxist-leninist cu privire la problema națională.

— Consecințele situației politice, economice și sociale din acest timp asupra dezvoltării culturii din Romînia.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) Situația și prefacerile în domeniul învățămîntului între 1944—1948; lupta pentru defascizarea și democratizarea școlii, primele elemente ale revoluției culturale pe tărîmul învățămîntului.

— Situația învățămîntului de toate gradele — grea moștenire lăsată de regimul exploatator burghezo-moșieresc; situația cu totul nesatisfăcătoare a învățămîntului pentru naționalitățile conlocuitoare. Măsuri pentru îmbunătățirea acestei situații. Începutul luptei pentru lichidarea analfabetismului. Gimnaziul unic.

Epurarea cadrelor de elemente fasciste și necorespunzătoare. Conferințe ținute pentru orientarea justă a cadrelor didactice. Unele schimbări în conținutul învățămîntului. Rezultatele acestor măsuri.

b) *Dezvoltarea gîndirii pedagogice.*

Începutul luptei pentru demascarea esenței antidemocratice a curentelor pedagogice existente la noi în acest timp. Propaganda organizată de P.C.R. în acest sens (a se vedea volumul „Democratizarea învățămîntului"). Rolul revistelor „Școala nouă", „Noua școală românească", „Studii" și „Contemporanul". Meritele și insuficiențele activității lor. Lucrări pedagogice publicate în această perioadă și valoarea lor pentru progresul gîndirii pedagogice de la noi.

Extinderea informațiilor asupra școlii și pedagogiei sovietice. Contribuția presei de partid („Scînteia", „Romînia liberă", „Contemporanul") la munca dusă în acest sens. Înființarea „Asociației Romîne pentru legături cu Uniunea Sovietică" (A.R.L.U.S.) și rolul ei în propaganda pedagogică. „Cartea Rusă" și „Analele Romîno-Sovietice" — rolul lor în cunoașterea experienței și gîndirii pedagogice sovietice. Lucrări de informare asupra școlii și pedagogiei sovietice (M. Roller, P. Constantinescu-Iași, Stanciu Stoian ș. a.). Începutul activității de traduceri din pedagogii sovietici, — lucrări publicate precum și traducerile pentru uz intern.

Rezultatele acestei prime activități puse în slujba cunoașterii școlii și pedagogiei sovietice: pregătirea primelor cadre și a unui climat necesar unor reforme cît mai adînci în organizarea școlară din țara noastră și, în genere, în activitatea pedagogică.

II. Revoluția școlară și pedagogică în Republica Populară Romînă

1. *Situația economică, socială, politică și culturală.* O mare cotitură în istoria politică a țării noastre. Abolirea monarhiei și instaurarea R.P.R. Sfaturile populare, reforma constituțională. Începutul construcției socialismului în industrie (1948) și apoi în agricultură (1949). A doua reformă monetară (1952). Progresele realizate de regimul de democrație populară în toate domeniile de activitate ale țării. Rolul conducător al P.M.R. în construirea socialismului în țara noastră.

Consecințele situației politice, economice și sociale create de regimul democrat-popular asupra dezvoltării culturale.

2. *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică.*

a) Importanța reformei școlare din 3 august 1948 inițiată de P.M.R. pentru formarea de noi cadre și o intelectualitate nouă. Principiile reformei. Realizări în spiritul reformei între anii 1948—1955.

— Școala elementară. Lupta pentru lichidarea analfabetismului. Dezvoltarea rețelei școlii elementare (clasele I—IV). Școala de șapte ani și progresele realizate în primii ani de aplicare a reformei.

— Școala medie de cultură generală. Realizări: îmbunătățirea conținutului învățămîntului și dezvoltarea rețelei școlare.

— Școala profesională și școala medie tehnică; aportul lor în pregătirea cadrelor de muncitori calificați. Școala medie pedagogică și aportul său în pregătirea învățătorilor.

Învățămîntul superior: universități și institute. Rapida lor dezvoltare sub regimul democrat-popular. Îmbunătățirea treptată a compoziției sociale a studențimii, garanție pentru formarea unei intelectualități noi, legate de popor. Sistemul învățămîntului fără frecvență și al burselor de stat, ca mijloace pentru accesibilitatea învățămîntului superior unor mase cît mai largi de cetățeni. Îmbunătățirea treptată a conținutului învățămîntului prin ridicarea nivelului științific al prelegerilor și combaterea influenței ideologice burgheze în unele cursuri.

Realizările în domeniul învățămîntului pentru naționalitățile conlocuitoare.

Importanța activității pionierești și U.T.M. pentru îndeplinirea sarcinilor educării tineretului în spirit comunist.

Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice. Cursuri de îndrumare a cadrelor didactice (I.C.D.). Ridicarea nivelului de trai material și cultural al cadrelor didactice (Hotărîrea din 16 august 1951). Sistemul de stat pentru perfecționarea cadrelor didactice (I.P.C.D.). Aportul Sindicatului muncitorilor din învățămînt la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ din școli. Rolul învățămîntului de partid în îmbunătățirea pregătirii politice și ideologice a cadrelor didactice.

b) *Dezvoltarea gîndirii pedagogice.*

Școala și pedagogia sovietică, îndreptar pentru școala și pedagogia din Republica Populară Romînă.

Scurtă caracterizare a etapelor de dezvoltare a școlii și a pedagogiei sovietice.

Școala sovietică în perioada anilor 1944—1955; schimbările aduse de Marele Război pentru Apărarea Patriei, îmbunătățirea conținutului învățămîntului și a metodelor de predare, îmbunătățirea muncii educative și a activității organizațiilor de tineret în școală (Congresele al XI-lea și al XII-lea ale Comsomolului), Congresul al XIX-lea al P.C.U.S., rolul învățămîntului politehnic în condițiile trecerii la învățămîntul mediu general (în centrele industriale), desființarea învățămîntului separat (fete și băieți). Congresul al XX-lea și noul sistem de educație socială (școlile internat și perspectiva dezvoltării lor). Pregătirea și perfecționarea cadrelor.

Pedagogia sovietică în perioada anilor 1944—1955.

Crearea Academiei de științe pedagogice (1944). Consacrarea și valorificarea moștenirii pedagogice a lui Anton Semionovici Makarenko. Discuțiile asupra unor mari probleme ideologico-științifice (discuții asupra istoriei filozofiei, a biologiei, fiziologiei pavloviste, a legității) și importanța lor pentru gîndirea pedagogică și îmbunătățirea învățămîntului în general. Valorificarea științifică a experienței școlii sovietice: lecturile pedagogice (1946) și sesiunile științifice ale Academiei de științe pedagogice. Presa și publicațiile de specialitate în domeniul pedagogiei. Problemele școlii și pedagogiei sovietice.

Cunoașterea și însușirea experienței și gîndirii pedagogice sovietice în R.P.R. în perioada anilor 1948—1955. Importanța cunoașterii și însușirii creatoare a experienței și gîndirii pedagogice sovietice. Institutul de studii romîno-sovietic și aportul său în cunoașterea pedagogiei sovietice. Aportul revistei „Analele Romîno-Sovietice" (Seria pedagogie-psihologie) și al rubricilor speciale din Gazeta Învățămîntului și Revista de pedagogie. Vizite *în* și *din* U.R.S.S. Pregătirea de cadre în U.R.S.S. Institutul „Maxim Gorki" și importanța lui pentru cultura romînească. Cunoașterea pedagogiei progresiste a clasicilor gîndirii pedagogice ruse — traducerea lor în limba romînă. Traducerea clasicilor marxism-leninismului și importanța acestor opere pentru formarea ideologică a cadrelor noastre pedagogice. Traducerea operelor marilor pedagogi sovietici (Krupskaia, Kalinin, Makarenko); traducerea de manuale de pedagogie generală și metodici; aportul lor pentru formarea practică a cadrelor didactice.

Cunoașterea limbii ruse și importanța ei pentru cunoașterea și însușirea experienței și gîndirii pedagogice sovietice. Însușirea creatoare a pedagogiei sovietice.

Nașterea unei gîndiri pedagogice noi în Republica Populară Romînă. Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri din 16 august 1951 și rolul ei pentru dezvoltarea științei pedagogice din țara noastră. Congresul învățătorilor (aprilie 1952) și importanța lui pentru orientarea școlii și pedagogiei romînești; importanta cuvîntării rostite de tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej la Congresul învățătorilor. Crearea unui birou pedagogic în Minister (1949). Crearea Institutului de științe pedagogice (1952); activitatea lui între anii 1952—1955. Cabinetele pedagogice regionale și activitatea lor pedagogică. Editura de stat didactică și pedagogică și activitatea sa. Gazeta Învățămîntului și Revista de pedagogie. Alte publicații cu caracter pe-

dagogic (Gazeta matematică şi fizică, Natura etc). Articolul redacţional din 18 ianuarie 1953 din ziarul „Scînteia" („Pentru lichidarea deformărilor antiştiinţifice în pedagogie") şi importanţa lui ideologico-ştiinţifică.

Importanţa acordată literaturii pentru copii; realizări obţinute în acest domeniu.

3. *Concluzii*, privind şcoala şi gîndirea pedagogică romînească între anii 1948—1955.

III. Situaţia actuală în domeniul şcolii şi pedagogiei în R. P. R. (1955—1957)

1. *Situaţia economică, socială, politică şi culturală.*

Progresele realizate de regimul democrat-popular în domeniul economic, politic şi social-cultural. Congresul al II-lea al P.M.R. şi importanţa lui istorică pentru dezvoltarea regimului democrat-popular şi a ţării. Sarcinile puse de Congres în faţa instituţiilor culturale şi ale şcolii în deosebi.

2. *Procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică.*

a) Şcoala de cultură generală (elementară, de 7 ani şi medie). Rezultatele pozitive ale reformei din 1948. Unele lipsuri scoase la iveală în dezvoltarea şcolii romîneşti din această etapă. Măsuri pentru îmbunătăţirea şcolii de cultură generală (Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri din iulie 1956). Institutele pedagogice pentru pregătirea învăţătorilor. Perspective.

Învăţămîntul profesional şi tehnic. Reorganizarea învăţămîntului profesional şi tehnic (1955).

Situaţia învăţămîntului superior. Perspectivele lui de dezvoltare.

b) Dezvoltarea gîndirii pedagogice. Institutul de ştiinţe pedagogice şi noua sa orientare (1955); sarcini legate de studierea şi generalizarea experienţei înaintate precum şi de valorificarea moştenirii pedagogice progresiste. Organizarea lecturilor pedagogice. Prima sesiune ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice (ianuarie 1956). Prima sesiune a lecturilor pedagogice regionale şi centrale (septembrie-decembrie 1956). Activitatea Revistei de pedagogie şi a Gazetei învăţămîntului. Publicaţii şi lucrări pedagogice apărute. Activitatea ştiinţifică a catedrelor de pedagogie.

3. *Concluzii.*

Scurtă caracterizare generală a şcolii şi a mişcării pedagogice actuale din ţara noastră.

Încheiere:

Perspectivele şcolii şi pedagogiei în R. P. R.

PENTRU UN NOU MANUAL DE LITERATURĂ ROMÎNĂ

Prof. ALEXANDRU BOJIN
redactor principal al Editurii de stat didactice şi pedagogice

Un gol demult resimţit în învăţămînt în predarea literaturii romîne e provocat de lipsa manualului de literatura romînă de cl. a X-a, în care clasă se predă dezvoltarea literaturii noastre din sec. al XX-lea. Lipsa acestui manual poate fi justificată, în parte, prin faptul că problemele de literatură romînă din secolul nostru sînt destul de complexe, iar criticii şi istoricii literari n-au reuşit de cît în oarecare măsură să definească sensul ideologic al curentelor literare, precum şi valoarea literară a scriitorilor respectivi.

Or, un manual de şcoală medie, în mod normal, trebuie să cuprindă în conţinutul lui valori consacrate, care şi-au cîştigat definitiv un loc în domeniul istoriei literare. Cum pînă astăzi critica literară n-a izbutit să reconsidere întreaga literatură romînă din sec. al XX-lea, ar urma ca întocmirea unui asemenea manual să treacă peste faza ştiinţifică a cercetărilor literare. Aceasta trebuie totuşi să se facă, întrucît cerinţele imediate ale învăţămîntului reclamă elaborarea neîntîrziată a acestui manual, chiar cu riscul de a da soluţii provizorii unor probleme insuficient dezbătute pînă azi în domeniul criticii literare.

Manualul acesta e solicitat şi aşteptat de toate cadrele didactice de specialitate, deoarece predarea la clasă a acestei materii întîmpină dificultăţi dintre cele mai serioase, în primul rînd din cauza numărului redus de studii de reconsiderare a literaturii romîne din secolul al XX-lea. Dacă pentru literatura romînă veche şi cea din sec. al XIX-lea au apărut pînă în prezent destule lucrări de cercetări literare, care au izbutit să fixeze în mod limpede poziţia şi valoarea fiecărei opere literare în parte, pentru literatura sec. al XX-lea procesul de reconsiderare este încă departe de a se fi terminat. Ar fi oarecum explicabilă această situaţie şi prin aceea că, asupra întregii literaturi dinainte de 1900, avem acum o perspectivă a timpului care ne permite să privim cu mai multă certitudine problemele literare. Pentru literatura sec. al XX-lea problemele sînt încă relativ recente pentru pronunţarea ultimului cuvînt asupra lor. Cu toate acestea, cadrele didactice de specialitate pot găsi în studiile apărute informaţii şi aprecieri foarte preţioase care să ajute în predarea materiei la clasă. Asupra unor scriitori ca Hogaş, Ibrăileanu, Rebreanu, Sadoveanu, Sahia, Macedonski s-au publicat în ultimii ani studii de critică literară de valoare incontestabilă, care oferă posibilităţi suficiente profesorilor să predea în mod ştiinţific opera literară a acestor scriitori. Asupra altor scriitori din sec. al XX-lea, sînt uneori doar modeste începuturi de reconsiderare, alteori pseudoreconsiderări, iar asupra altora ca: Goga, Brătescu-Voineşti, Panait Istrati, etc. nu s-a scris nimic în ultimul timp. De asemenea predarea curentelor literare din această perioadă prezintă deficienţe tocmai din această lipsă de definire a sensului lor ideologic, a precizării cu hotărîre a ceea ce este pozitiv şi negativ în ideologia lor, precum şi în activitatea literară a scriitorilor care le-au reprezentat.

Ca atare profilul literaturii romîne din sec. al XX-lea prezintă încă destule estompări, determinate de lipsa sau de falsa reconsiderare a unora dintre scriitorii noştri.

La îndemîna cadrelor didactice, ca un ghid oficial stă programa de literatură romînă pentru clasele VIII—X, elaborată de Ministerul Învăţămîntului în 1952 şi revizuită sumar în anii următori, prin întocmirea unor instrucţiuni speciale, care n-au avut niciodată darul să atace problemele de fond, de concepţie, ale literaturii noastre, ci mai mult s-au referit la redistribuirea numărului de ore pe scriitori, la înlocuirea unor opere prin altele propuse pentru analiză etc. În esenţa ei, programa actuală care se foloseşte azi în şcoala medie pentru predarea literaturii romîne, a rămas cea

din 1952. Aşa cum se prezintă, respectiva programă dă o imagine de ansamblu judicioasă asupra literaturii romîne din sec. al XX-lea.

Referirile la cele mai însemnate curente literare, fixarea celor mai de seamă reprezentanţi ai fiecărui curent, trimiterea la cele mai valoroase opere literare, au făcut în ultimii ani ca profesorii de literatură romînă să aibă numai o sumară orientare în domeniul literaturii din acest secol. Cu toate acestea programa şcolară după care se predă literatura romînă din sec. al XX-lea prezintă destule deficienţe de concepţie care fac ca, în unele privinţe, imaginea literaturii noastre din această epocă să apară deformată. Absenţa unor scriitori ca: Goga, Brătescu-Voineşti, P. Istrati şi alţii duce la o incompletă cunoaştere a literaturii romîne de către absolvenţii şcolii medii.

În afară de unele formulări discutabile, programa cuprinde şi cîteva aprecieri şi indicaţii asupra unor probleme care vor trebui revizuite şi îndreptate în viitor la elaborarea noii programe şi a manualului respectiv. Bunăoară, condamnarea în bloc a unor curente literare, fără a lăsa profesorului de literatură nici cea mai vagă impresie că în cadrul acelor curente ar putea fi vorba şi de aspecte pozitive, este o poziţie pe care este necesar s-o abandonăm.

Aşa spre exemplu, chiar la începutul programei de literatură romînă din sec. al XX-lea, fixîndu-se poziţia simbolismului, se spune: „Simbolismul, manifestare a descompunerii literaturii sub influenţa ideologiei burgheze". Urmează după aceea cîteva prevederi referitoare la începuturile simbolismului şi apoi şirul trăsăturilor sale negative. Pe de altă parte însă scriitorii daţi ca exemplu de simbolişti sînt analizaţi pe baza unor opere prevăzute de programă ca virtuoase. De aci întrebarea: simbolismul poate fi condamnat în bloc, iar influenţa acestui curent asupra unor scriitori a dus inevitabil la descompunerea artei lor, aşa cum precizează programa?

Aceeaşi metodă se aplică şi în prezentarea altor curente. O lipsă serioasă pe care o prezintă programa constă şi în felul cum e periodizată literatura noastră în sec. al XX-lea. Împărţirea pe decenii duce la fragmentarea procesului de dezvoltare a literaturii şi-i lipseşte pe elevi de posibilitatea de a avea o imagine de ansamblu conturată asupra acestei perioade. Datorită acestui sistem de periodizare, unii scriitori sînt trataţi o dată înainte de 23 August 1944 (M. Sadoveanu, A. Toma etc.), şi încă o dată după 23 August 1944, rupînd în două, în mod prea puţin justificat, activitatea literară a acestora.

În afară de unele studii critice şi de această programă şcolară, care oricum, a dat o orientare cadrelor didactice, mai stau la dispoziţia profesorilor de specialitate şi istoriile literare din trecut, care au tratat despre literatura romînă din sec. al XX-lea.

Pînă în jurul anului 1940 s-au scris istorii literare, privitoare la secolul al XX-lea de către: N. Iorga, E. Lovinescu, Bazil Munteanu, G. Călinescu, D. Murăraşu. În fiecare dintre ele se vede un punct de vedere deosebit de al celorlalţi, înfăţişînd fenomenul literar de pe poziţiile unei ideologii distincte şi adeseori prin prisma unui spirit de clan.

Criteriile utilizate pentru întocmirea istoriei literare sînt diferite. Ion Vitner în studiul său „Critica criticii" pag. 81, remarcă, pe bună dreptate, „criteriul eticului şi al finalităţii naţionale" la N. Iorga, „criteriul genurilor literare şi al problemei valorilor" la E. Lovinescu şi „criteriul etnicului, al rasismului la D. Murăraşu", iar la G. Călinescu, unicul criteriu valabil este cel al esteticului.

Ca atare, cineva care ar urmări evoluţia literaturii romîne în secolul al XX-lea pe baza istoriilor literare scrise în trecut, s-ar găsi în faţa unei realităţi denaturate de optica atît de variată a autorilor acestor lucrări. Concepţia idealistă care i-a stăpînit nu le-a dat posibilitatea să vadă fenomenul literar prin prisma bazei materiale a societăţii contemporane.

În activitatea sa literară, N. Iorga s-a situat pe poziţia unui naţionalism cu bază ţărănească. La data cînd îşi publica „Istoria literaturii romîneşti contemporane vol. II. În căutarea fondului, 1934, apărea deja, prin conţinutul acestei lucrări, ca un om al altor vremi, care nu înţelesese mare lucru din evoluţia societăţii noastre şi a literaturii de pînă atunci. Pentru el, mişcarea semănătoristă apărea în proporţii hiperbolice în desfăşurarea rolului pe care l-a jucat în literatura romînă. De aceea, autorul lucrării îi acordă un loc central şi dominant în volumul de istorie literară consacrat secolului al XX-lea.

Lipsit de simţ critic şi gust literar, manifestă entuziasm indescriptibil în faţa poeziilor lui Iosif şi Goga, poeţi reprezentativi ai mişcării semănătoriste. Faţă de

unul din mediocrele pasteluri ale lui Iosif, afirmă: „Pastelul lui Alecsandri se deşiră ca o umbră faţă de acesta". O analiză mai atentă a celor două pasteluri comparate dovedeşte pe deplin nejustificarea unei astfel de aprecieri din partea istoricului literar. De altfel pentru toţi scriitorii care au trecut pe la Semănătorul are un ochi îngăduitor şi cuvinte bune de spus, chiar cînd ei, mai tîrziu, se vor fi aflînd antrenaţi în alte grupări literare cu alte destine. Cu alţii era însă necruţător şi nedrept. În publicaţiile revistei „Viaţa romînească" de la Iaşi nu vedea decît „realismul brutal din povestirile lui Spiridon Popescu şi I. I. Mironescu sau din ale profesorului Pătrăşcanu", precum şi „haosul pitoresc şi vulgar al călătoriilor lui Calistrat Hogaş". Restul literaturii e înfăţişată de Iorga aproape numai în lumina raporturilor pe care le-a avut cu mişcarea semănătoristă, acordîndu-i un spaţiu mult prea redus faţă de complexitatea problemelor ce ridică. Aceasta apare mai izbitor mai ales dacă se compară cu spaţiul acordat semănătorismului în economia generală a lucrării.

De-a lungul volumului, ca o obsesie parcă, numele lui Iorga, referiri la scrierile şi opiniile lui, precum şi rolul ce şi-l acordă în întreaga mişcare literară şi culturală a veacului, dovedesc voinţa nestrămutată a autorului de a impune cu orice preţ un crez şi de a se înfăţişa pe sine ca un mesia al culturii romîneşti. Un om făcut din flăcări, aşa cum îl caracterizează un critic literar actual, nici nu putea să dea cu destulă cumpănire o lucrare de sinteză asupra literaturii unei epoci în care el, cu toate pretenţiile şi patimile lui, a trăit.

De pe o poziţie diametral opusă, Eugen Lovinescu, discipol al lui Maiorescu, în Istoria literaturii romîne contemporane, scrisă în cinci volume, militează pentru o literatură urbană, luînd atitudine faţă de orientarea semănătoristă, care susţinea ca unic izvor de inspiraţie trecutul naţional şi, mai ales, viaţa ţăranului cu tot cortegiul ei de tradiţii. O bună parte din activitatea sa istoric-literară o consacră literaturii semănătoriste. Fără să reuşească să descifreze sensul ideologic al acelei mişcări, după ce apreciază că semănătorismul a luat forme deosebite la scriitori, după cele trei provincii de origine ale lor: Muntenia, Moldova şi Transilvania, şi după ce analizează după criteriul genurilor literare această literatură, Lovinescu, cum era şi de aşteptat, se ocupă exagerat de mult de scriitorii de la Sburătorul, dintre care pe unii i-a lansat el sau chiar i-a influenţat în dezvoltarea lor ulterioară. Nici istoria literaturii romîne scrisă de E. Lovinescu nu poate ajuta azi prea mult la o orientare asupra literaturii secolului al XX-lea, întrucît se ocupă numai de mişcarea noastră literară din primele trei decenii, cu un accent precumpănitor asupra literaturii din jurul Sburătorului, precum şi asupra concepţiilor sale literare — teoria mutaţiei valorilor şi a sincronismului. Aprecierile făcute asupra scriitorilor n-au rezistat vremii, dovedind prin aceasta şubrezenia poziţiei sale impresioniste.

Atît prin bogăţia informaţiilor cît şi prin complexitatea problemelor ce ridică de-a lungul primelor patru decenii ale vieţii literare din sec. al XX-lea, Istoria literaturii romîne scrisă de G. Călinescu este cea mai completă istorie literară a veacului curent. Avînd însă la bază o concepţie estetică, ea e astăzi utilă numai prin materialul documentar şi prin unele portretizări ale scriitorilor. Construcţie monumentală, această întinsă lucrare de sinteză nu răspunde nevoilor învăţămîntului, deoarece prevederile programei de literatură romînă din ultima clasă de şcoală medie indică o altă cale de studiu a literaturii cu elevii în clasă.

La o viitoare alcătuire a unei noi istorii literare pentru secolul al XX-lea autorii vor putea totuşi să folosească materialul documentar din cele trei istorii literare menţionate, reconsiderîndu-l cu mult spirit critic de pe poziţiile unei concepţii ştiinţifice despre literatură.

De mai mică amploare sînt volumele de istorie literară ale lui Bazil Munteanu şi D. Murăraşu. „Panorama de la litterature roumaine", publicată la Paris în 1938 de Bazil Munteanu, străluceşte prin caracterul apologetic al culturii burgheze din Romînia capitalistă a primelor patru decenii din acest secol. Rămîn însă profund valoroase elementele documentare precum şi unele prezentări critice de sinteză concentrată a multor scriitori ai vremii.

Cu nimic mai presus nu se ridică nici Istoria literaturii romîne a lui D. Murăraşu, în care se supravalorifică elementul etnic. Cu un caracter mai mult de popularizare, a fost mult solicitată la apariţie.

Incomplete, mai ales dacă le raportăm la zilele noastre, şi mult deosebite prin concepţie, aceste cinci istorii literare înfăţişează manifestările vieţii noastre literare

din primele decenii ale secolului al XX-lea. Inutilizabile de un public neformat în probleme literare, ele vor constitui totuşi un izvor de informaţie pentru o viitoare istorie literară.

Pentru profesorii care funcţionează în localităţile în care problema documentaţiei se rezolvă mai greu, aceste istorii literare le oferă un bogat material documentar. In plus, unele dintre ele (G. Călinescu) conţin şi preţioase analize literare, aruncînd o vie lumină asupra valorii artistice a multor scriitori.

Acestea ar fi, ca atare, posibilităţile de informare şi orientare ale cadrelor didactice de specialitate în predarea la clasă a literaturii romîne din sec. al XX-lea.

Ele sînt departe de a asigura o înţelegere temeinică a problemelor complexe legate de procesul de dezvoltare a literaturii noastre din secolul curent. În faţa unei astfel de nevoi atît de acute în învăţămînt, ce face Institutul de istorie literară şi folclor? Oare, elaborarea unei asemenea istorii literare nu este o sarcină ştiinţifică a acestui Institut? Oare, tineretul nostru de astăzi nu are nevoie de o orientare sănătoasă în aceste probleme? O istorie literară pentru această perioadă, bine întocmită, ar îndeplini, pe lîngă rolul instructiv, şi unul educativ adînc în rîndurile tineretului nostru din şcoala medie şi din învăţămîntul superior.

In prefaţa Istoriei literare, vol. I, ed. 1953, Institutul de istorie literară şi folclor îşi lua angajamentul de a continua elaborarea istoriei literare pînă în zilele noastre. Toate acestea însă s-au redus doar la faza de bune intenţii.

Înţelegînd nevoia stringentă în învăţămînt a unui manual de literatură romînă din secolul al XX-lea, Editura de stat didactică şi pedagogică a iniţiat elaborarea unui asemenea manual. După îndelungate discuţii, s-a ajuns la constituirea unui colectiv destul de larg format din cadre didactice din învăţămîntul mediu şi superior, din Bucureşti, Iaşi şi Cluj, care şi-a luat sarcina să întocmească acest manual.

Faza premergătoare elaborării manualului a fost consacrată discuţiilor privitoare la definitivarea programei respective şi la problemele cele mai spinoase legate de literatura romînă din acest timp. În cadrul discuţiilor o primă chestiune care s-a lămurit a fost aceea a periodizării. Concluzia la care s-a ajuns a fost aceea de a se sistematiza literatura în trei perioade: înainte de 1920, între cele două războaie mondiale şi după 23 August 1944.

Această periodizare este însă relativă, deoarece sînt scriitori care au trăit de-a lungul mai multor perioade, iar procesul de dezvoltare a literaturii n-a fost întrerupt şi schimbat radical prin intervenţia primului război mondial, bunăoară. Astfel că această periodizare este determinată în oarecare măsură şi de unele cerinţe de ordin didactic, pentru a înfăţişa elevilor tabloul literaturii romîne din acest secol într-un mod mai organizat, mai sistematic.

Ca dovadă, este că se va renunţa la sistemul prevăzut de actuala programă şcolară, după care unii scriitori, cu o activitate desfăşurată pe o perioadă mai lungă de timp, se tratau de două ori: o dată în perioada dintre cele două războaie mondiale şi altădată în perioada de după 1944. În manualul ce se elaborează, procedeul acesta este abandonat şi scriitorii sînt prezentaţi cu toată activitatea lor în perioada în care creaţia lor literară s-a manifestat mai intens. Astfel, Sadoveanu, Arghezi, Toma etc., vor fi trataţi o singură dată, într-o anume perioadă.

Fiind un manual de şcoală, va trebui să cuprindă scriitorii cei mai reprezentativi şi operele cele mai valoroase. Unii dintre scriitori vor fi studiaţi monografic, alţii vor fi numai caracterizaţi, iar alţii doar citaţi.

Autorii depun toate eforturile să dea o sinteză cît mai completă a literaturii romîne din sec. al XX-lea. De aceea stabilirea numelor scriitorilor şi a operelor analizate, caracterizate sau doar menţionate a constituit de asemenea una din problemele importante pe care autorii manualului, de acord cu Ministerul Învăţămîntului, au trebuit s-o rezolve. Pentru ca profilul literaturii să fie cît mai complet, în manual vor figura şi unii scriitori care nu sînt cuprinşi în actuala programă, ca: Goga, Brătescu-Voineşti, T. Arghezi, P. Istrati şi alţii, dintre care unii vor fi studiaţi monografic, iar alţii caracterizaţi în mod mai general. Avînd în vedere numărul redus de ore (99 în total), în manual se vor studia monografic doar culmile cele mai înalte ale literaturii noastre, urmînd ca în capitolele de prezentare generală cu care începe fiecare dintre cele trei perioade să se dea o privire de ansamblu asupra mişcării literare din acel timp, înfăţişîndu-se curentele mai importante şi în cadrul lor scriitorii mai reprezentativi, conformiştii precum şi scriitorii care au stat tem-

porar sub influența lor sau numai întîmplător au avut contact cu ele. In felul acesta vor apărea multe nume de scriitori care vor popula manualul cu scurte caracterizări ce vor reuși să fixeze atît locul cît și valoarea lor literară în mișcarea literaturii romîne.

O problemă care reține în permanență atenția autorilor este și aceea a literaturii naționalităților conlocuitoare. Ținînd seama de stadiul în care se găsește dezvoltarea literaturii fiecărei naționalități conlocuitoare pe pămîntul patriei noastre, vor figura în acest manual literaturile următoarelor naționalități: maghiară, germană, sîrbă, idiș, ucraineană. Pentru ca acest capitol să fie mai just prezentat, Editura didactică a solicitat sprijinul a cîte unui autor pentru fiecare naționalitate dintre cele menționate mai sus.

La întocmirea acestui manual autorii vor ține seama de observațiile de principiu emise pe marginea celor două volume de istorie literară în anii precedenți, care se folosesc acum în școala medie, privind literatura romînă de pînă la 1900.

Indiscutabil că în capitolele de prezentare generală care vor precede cele trei perioade ale literaturii romîne din sec. al XX-lea se vor face și considerații asupra situației economice, politice și sociale a epocii respective. Toate aceste precizări vor căpăta atîta dezvoltare cît vor fi necesare pentru explicarea manifestărilor literare și culturale în genere din acea perioadă. Se va avea însă în vedere să se evite abuzul de date în acest sens, urmînd ca baza materială a societății să rezulte în mod logic din analizele care se fac în manual asupra modului cum ea se oglindește în opera literară. Se va evita ca atare o situație nelogică, adeseori întîlnită în diverse studii literare, de a se întocmi un capitol special privitor la situația economică a unei epoci, iar prezentarea ulterioară a problemelor literare să fie cu totul lipsită de orice legătură cu capitolul anterior. Autorii manualului se vor strădui ca din modul de înfățișare și analiză a fenomenului literar să rezulte aspectele bazei materiale a societății, să rezulte strînsa dependență a creațiilor literare de baza societății. Acest mod dialectic de prezentare a problemelor literare va constitui o sarcină de bază a colectivului de autori.

Fără să se procedeze la o condamnare în bloc a anumitor curente literare, ele vor fi analizate cu grijă pentru ca manualul să poată reflecta în mod veridic rolul fiecărui curent literar în parte, în toate aspectele sale pozitive și negative.

Elaborarea acestui manual va fi pînă la urmă rezultatul unei sforțări colective de largi proporții. Timp îndelungat, de luni de zile, planul de elaborare a manualului a fost temeinic dezbătut cu cadre didactice de specialitate din București și din restul țării. Și de aci înainte cerem concursul profesorilor care predau la catedră această materie, trimițîndu-ne în scris sugestii asupra modului cum ar vedea elaborate anumite capitole din manual.

Noi vom ține seama de orice sugestii prețioase, pentru a da o lucrare cît mai bună, spre a fi folosită cu succes în învățămînt și spre a contribui la o temeinică orientare a tineretului din patria noastră în domeniul literaturii romîne din secolul al XX-lea.

N. R. Cei ce doresc să participe la discutarea alcătuirii manualului de istoria literaturii romîne pentru clasa a X-a, sînt rugați să trimită redacției observațiile lor pînă la data de 15 mai a. c.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

MUNCA DIRIGINTELUI

— Culegere de articole —

Edit. de stat did. şi ped., 1956

Dacă aruncăm o privire asupra literaturii pedagogice apărute la noi după 1944, constatăm că majoritatea studiilor o alcătuiesc cele de didactică şi metodică, unde în afară de valoroasele traduceri din literatura pedagogică sovietică au apărut şi cercetări originale făcute de cadrele noastre fruntaşe. Prin aceste lucrări s-au precizat multe din problemele metodicii lecţiilor la diferite discipline de învăţămînt, dîndu-se astfel un preţios ajutor cadrelor didactice în vederea realizării unui învăţămînt de calitate. Literatura noastră pedagogică este însă mai săracă în privinţa îndrumărilor concrete pentru munca educativă. Rezultatele obţinute de unele şcoli în formarea caracterului şi a personalităţii elevilor, în formarea convingerilor şi deprinderilor de viaţă cerute de societatea socialistă sînt inferioare celor obţinute pe linia pregătirii lor cultural-ştiinţifice. Deşi acţiunea şcolii ar trebui să se resfrîngă asupra tuturor aspectelor personalităţii copilului şi să determine o dezvoltare multilaterală a acestuia, totuşi în multe şcoli procesul instructiv apare rupt de preocupările educative. Latura educativă a lecţiilor este neglijată, lăsîndu-se să se realizeze oarecum „de la sine", „spontan", fără îndrumarea atentă şi perseverentă a profesorului. Consecinţele unei asemenea atitudini n-au întîrziat să se arate: lipsa de disciplină a elevilor, comportarea lor nejustă în şcoală şi în afară de şcoală etc., pentru curmarea cărora a fost nevoie ca Ministerul Învăţămîntului să dea directive pentru îmbunătăţirea muncii educative în şcoli, prin ordinul 1714/1954.

Şcoala, familia, organizaţiile de tineret, fiecare în parte şi toate împreună, au aportul lor la îmbunătăţirea muncii educative, iar un rol de seamă revine aci dirigintelui. Munca diriginţilor s-a desfăşurat multă vreme la întîmplare, fără să aibă un ghid precis, fără să se cunoască amănunţit sarcinile muncii acestora şi nici mijloacele cele mai potrivite pentru realizarea sarcinilor. Ministerul Învăţămîntului, sezisat de această lipsă, a dat un Regulament pentru munca diriginţilor în ianuarie 1955. Menţionăm de asemenea că în Gazeta Învăţămîntului şi în manualele de pedagogie existau unele indicaţii preţioase pentru orientarea diriginţilor, dar ele priveau problemele sau prea general, sau numai aspecte reduse din munca diriginţilor.

Culegerea de articole „Munca dirigintelui" prezintă experienţa unor diriginţi fruntaşi din şcoala noastră, o experienţă bogată în conţinut şi just orientată teoretic, ceea ce ne îndreptăţeşte să afirmăm că această carte umple un gol de mult simţit în literatura noastră pedagogică. Fiecare articol prezintă amănunţit cîte un obiectiv din munca dirigintelui respectiv, obiectiv pe care acesta l-a realizat cît mai bine şi a avut rezultate pozitive în această direcţie la elevii săi.

In acest mod lucrarea întreagă cuprinde aproape toate aspectele din munca pe care trebuie să o desfăşoare diriginţii cu clasele pe care le conduc. Cele 12 cadre didactice, autorii articolelor, deşi departe unii de alţii, activînd la şcoli din diferite oraşe ale ţării (Bucureşti, Craiova, Cluj, Constanţa, Cîmpulung şi altele) şi expunînd experienţa lor din ani diferiţi (între 1952—1955) au însă o orientare comună, ceea ce dă articolelor un aer de înrudire: ideologia marxist-leninistă, încît cîndu-le ai impresia că diferenţele de metodă în expunere, personalitatea autorilor nu fac altceva decît să reliefeze mai pregnant, sub mai multe culori, trunchiul masiv şi sănătos al ideologiei comune. Aşa se explică de ce între articole nu sînt contradicţii.

Deşi articolele tratează probleme diferite, una dintre ele apare însă cu consecvenţă, ca o preocupare importantă a disputelor: este vorba de lupta pen-

tru ridicarea nivelului la învăţătură al elevilor. În prezentarea problemelor legate de asigurarea succesului la învăţătură al elevilor se dă o atenţie mai mare clasei a V-a; aceasta se explică desigur prin importanţa deosebită pe care o are clasa V-a în procesul dezvoltării elevilor.

Culegerea cuprinde însă şi articole consacrate în mod special acestei probleme.

Astfel articolul scris de tov. Dumitrescu Ion din Craiova, redă aspecte din experienţa sa pentru a asigura succesul la învăţătură al elevilor. Cunoscînd elevii îndeaproape şi familiile lor, cercetînd situaţia şcolară a elevilor în clasele anterioare, colaborînd activ cu profesorii clasei respective şi cu fostul învăţător al clasei, autorul arată ce măsuri a luat pentru ridicarea nivelului la învăţătură al elevilor săi: a deprins pe elevi să folosească manualul, să ia notiţe, a organizat munca suplimentară cu elevii slabi, a organizat lectura extraşcolară a elevilor pentru a ridica nivelul culturii lor generale. Aceste măsuri se încadrează în unele obiective mai generale ale muncii dirigintelui: munca dirigintelui cu profesorii clasei, cunoaşterea temeinică a personalităţii elevilor, a înclinaţiilor lor, a mediului lor familial, fixarea regimului de muncă şi urmărirea respectării lui, munca educativă dusă de diriginte prin buna organizare a orei educative şi prin măsurile luate în vederea formării colectivului clasei, munca dusă cu familia elevilor. Aceste măsuri au dus la rezultatul următor: din cei 23 de elevi ai clasei unde era diriginte, la sfîrşitul pătrarului I. jumătate erau corigenţi, iar la sfîrşitul anului şcolar a avut un singur repetent.

O problemă foarte importantă care de asemenea este tratată în lucrare, este problema supraîncărcării elevilor.

În articolul despre „Unele aspecte ale muncii dirigintelui pentru prevenirea şi înlăturarea supraîncărcării elevilor", autorul, tov. Popescu Florian, expune clar cauzele supraîncărcării elevilor şi după arătarea fiecărei cauze se indică măsurile luate de diriginte spre a combate supraîncărcarea. Astfel, constatînd că elevii din clasa a IX-a pe care o conducea, aveau de studiat 30—40 de pagini pe zi, a căzut de acord cu profesorii clasei să nu se depăşească prevederile programei, să se lase la o parte amănuntele, să se sistematizeze cunoştinţele predate, iar pe elevi i-a învăţat cum să-şi ia notiţe şi cum să înveţe după manual. Articolul enumără şi alte mijloace pentru a înlătura supraîncărcarea, cum ar fi organizarea regimului de muncă al elevilor, reglementarea activităţii extraşcolare, şi stăruie în special asupra metodicii pregătirii şi desfăşurării lecţiei ca mijloc de bază în combaterea supraîncărcării.

Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală, noile planuri de învăţămînt, diferite măsuri organizatorice luate, rezolvă în bună parte problema supraîncărcării elevilor. Problema rămîne totuşi actuală pentru şcoala noastră, în special pe linia factorului profesional, a muncii sale. În acest sens, articolul semnat de tov. profesor Popescu Florian îşi păstrează actualitatea, prin problemele pe care le indică cu privire la îndrumarea activităţii individuale a elevilor, la organizarea activităţii şcolii.

Un articol deosebit de interesant este scris de tov. Czisar Iuliu (Cluj) care arată cum a organizat colectivul de elevi la clasa unde a fost diriginte. Expunerea sa urmăreşte îndeaproape încordarea uneori dramatică a dirigintelui şi a clasei în drumul spre formarea colectivului de elevi. După ce dirigintele şi-a cunoscut într-o oarecare măsură elevii, a căutat mijlocul de a organiza activitatea elevilor în jurul unui scop comun „care să trezească interesul tuturor, să-i entuziasmeze, să-i mobilizeze şi să-i ducă la închegarea colectivului" (pag. 101). Acest scop comun a fost învăţătura. Toate mijloacele care au putut contribui la închegarea colectivului au fost just folosite: confecţionarea materialului didactic, serbările şcolare, meciurile sportive, organizarea clasei, organizarea într-ajutorării elevilor etc. Articolul arată cum s-a ajuns la formarea activului de elevi, cum a fost organizat şi educat acest activ spre a-i dezvolta spiritul de iniţiativă în muncă, de orientare şi conducere a colectivului. Foarte instructive sînt exemplele prin care autorul demonstrează condiţiile pe care trebuie să le îndeplinească perspectivele puse în faţa colectivului. Experienţa descrisă se opreşte însă la un anumit stadiu în formarea colectivului. Ar fi util să se arate într-un articol viitor munca depusă de autor în anul următor pentru

consolidarea colectivului clasei pe care a condus-o.

Problema educării disciplinei conştiente la elevi este prezentată în două articole: unul scris de tov. Luncan Radu (Bucureşti), altul de tov. Minea Titus (Oraşul Stalin). Organizarea serviciului în clasă, respectarea regimului zilnic, explicarea şi respectarea „regulilor de purtare", reglementarea muncii în gospodăria părintească, justa folosire a orei educative, stabilirea unei acţiuni comune a profesorilor pentru asigurarea unităţii cerinţelor etc. au ajutat pe elevi să-şi formeze o disciplină conştientă.

Articolele scrise de tov Bunescu Alexandru (Cîmpulung) şi Popescu Constantin (Cluj) ne împărtăşesc experienţa lor cu privire la cunoaşterea elevilor, care constituie punctul de plecare pentru întreaga acţiune educativă a dirigintelui. Ca metodă de bază pentru cunoaşterea elevilor s-a folosit observaţia pedagogică asupra căreia se dau informaţii ample: Cum şi ce trebuie observat, cum se notează observaţiile, cum se valorifică. Se dau de asemenea indicaţii preţioase la folosirea convorbirilor individuale cu elevii, cu colegii lor, cu părinţii şi profesorii, la studierea lucrărilor elevului, la folosirea experimentului pedagogic. Din articole se desprinde clar ideea că „cunoaşterea elevului nu este un scop în sine, ci numai un mijloc pentru realizarea sarcinilor educaţiei comuniste în şcoală". (pag. 240). De aceea atît chestionarele ce se completează de elevi, cît şi caracterizarea generală ce se face elevului de către diriginte, aşa cum le prezintă autorii, nu au nimic comun cu vechile „fişe pedagogice", care aveau pretenţia de a studia procesele psihice ale elevului rupîndu-l de condiţiile lui de viaţă, de munca lui zilnică.

Tov. Popescu Constanţa arată în articolul său, cum a folosit orele educative pentru educarea elevilor în spiritul moralei comuniste. Atît prin conţinutul orelor educative, cît şi prin metodele cele mai potrivite pentru tratarea temelor, s-a căutat să se lărgească şi adîncească noţiunile morale, să se cristalizeze treptat aspectul moral al elevilor. Deosebit de interesantă în experienţa tov. Popescu, care a condus ca diriginţă aceeaşi clasă timp de 3 ani, este continuitatea în tratarea temelor educative. „Am căutat ca în alegerea conţinutului orelor educative... să văd desfăşurarea viitoare a acestei munci, să realizez o anumită continuitate, o legătură firească între ceea ce voi face în clasa a VIII-a, a IX-a şi a X-a. " (pag. 175). Astfel de obiective urmărite în mod gradat în decursul celor 3 ani au fost: organizarea şi educarea unui colectiv închegat, orientarea profesională. În articol se expune amănunţit cum s-a lărgit necontenit sfera acestor teme şi s-a îmbogăţit conţinutul lor, de la an la an, concomitent cu dezvoltarea nivelului culturii generale a elevelor.

O formă de activitate a dirigintelui şi foarte importantă o reprezintă orele educative. Orele educative constituie încă o problemă deschisă pentru şcolile noastre, atît în ceea ce priveşte conţinutul cît şi metodica lor.

În cuprinsul lucrării „Munca dirigintelui" găsim un articol cu această temă.

„Din experienţa muncii comune a dirigintelui şi a organizaţiei de pionieri" este titlul articolului scris de tov. Moraru Ofelia din Bucureşti. Articolul stăruie în special asupra colaborării dintre diriginte şi organizaţia de pionieri pentru realizarea ridicării nivelului ideologico-politic al elevilor, a ridicării muncii de învăţătură şi a întăririi disciplinei, cum şi în problema închegării colectivului de elevi. Se arată pe baza experienţei din şcoala respectivă cum s-a muncit pentru realizarea colaborării în problemele amintite, insistîndu-se asupra „adunărilor tematice" şi a organizării serbărilor.

Un alt aspect al muncii dirigintelui este arătat de tov. Popescu Nicolae din Craiova în articolul „Munca dirigintelui cu părinţii", în care vedem grija dirigintelui de a cunoaşte bine familia elevilor, de a ajuta pe părinţi să cunoască regulile de purtare pentru elevi, de a-i convinge să asigure copiilor condiţii bune de învăţătură, să vegheze la respectarea regimului de zi al elevilor şi la organizarea raţională a timpului lor liber.

Culegerea se încheie cu articolul tov. Şafran Oisie, directorul unei şcoli medii din Bucureşti, în care se arată „unele aspecte din munca directorului cu diriginţii pentru asigurarea unităţii de cerinţe în procesul instructiv-educativ". Articolul insistă asupra grijii directorului în alegerea diriginţilor şi asupra activităţii consiliului diriginţilor, în care frămîntîndu-se problemele instructiv-educa-

tive puse de realităţile din şcoala respectivă, s-a ajuns ca diriginţii şi apoi şi celelalte cadre didactice să înţeleagă în mod unitar anumite exigenţe pe care trebuie să le aibă faţă de elevi, fără a se înlătura prin aceasta nota personală în munca profesorului, varietatea procedeelor.

Articolele — fiecare în parte — tratează diferite aspecte ale activităţii dirigintelui. Ele privesc însă laturile principale ale muncii educative, strîns legate între ele. De asemenea în tratarea lor, autorul se orientează just în ceea ce priveşte precizarea locului pe care fiecare din ele îl ocupă în sistemul muncii educative. Lucrarea ar fi cîştigat însă ca valoare dacă s-ar fi urmărit şi prezentarea întregii experienţe a unui diriginte, experienţă care să fii îmbrăţişat toate aspectele muncii educative, a dirigintelui, şi care să fi scos la iveală dinamica acestei munci atît de complexe. Am putea spune că se face oarecum o asemenea încercare prin articolul semnat de tov. Didilescu E. „Din munca mea ca diriginţă la clasa a V-a". Autoarea insistă însă în special asupra muncii pentru ridicarea nivelului la învăţătură a elevilor, asupra organizării lecturii particulare şi a colaborării cu organizaţia de pionieri. Aceste teme nu sînt prezentate disparat, ci, aşa cum este firesc, integrate în procesul complex şi multilateral al muncii dirigintelui. Celelalte laturi ale activităţii educative sînt însă puţin dezvoltate în lucrare, am putea spune, doar creionate.

Lucrarea se termină cu cîteva anexe utile în care se prezintă pentru orientarea generală un plan de muncă educativă al dirigintelui pe un pătrar, un plan de muncă pe o săptămînă cu tematici pentru convorbirile etice cu elevii şi cu părinţii.

Am enumerat sumar problemele pe care le ridică articolele din munca dirigintelui spre a se vedea varietatea lor. Articolele — în marea lor majoritate — se referă la problemele muncii dirigintelui de la şcoala de cultură generală (doar un singur articol este semnat de un tov profesor de la şcoala pedagogică) şi în special la clasele V — VII. În lucrare se urmăresc însă prea puţin problemele educative ce se ridică dirigintelui care lucrează cu elevi de vîrsta şcolară mare; prea puţin se oglindeşte în culegere munca dirigintelui cu organizaţia U.T.M., aspectele specifice ale acestei colaborări. Credem de asemenea că lucrarea ar fi trebuit să se ocupe şi de experienţa unor diriginţi cărora li se pun în muncă probleme deosebite; ne gîndim de pildă la diriginţii de la şcolile serale, de la şcolile profesionale, care au probleme specifice, şi care cu atît mai mult simt necesitatea unui ajutor metodic.

Fiecare articol prezintă o experienţă valoroasă, pozitivă, izvorîtă din realităţile concrete ale şcolii noastre. Întîlnim numeroase exemple care au pus la încercare abilitatea pedagogică a diriginţilor şi pe care autorii le-au rezolvat în mod fericit. Faptele expuse de autori sînt interpretate şi rezolvate prin prisma pedagogiei ştiinţifice. Autorii nu omit să ne arate greutăţile întîmpinate, ezitările şi chiar lipsurile din munca lor, ceea ce nu diminuiază valoarea experienţei pe care o prezintă.

Accentul cade în special pe aspectul metodic; se văd mai puţin rezultatele, efectele muncii educative. Desigur că această lipsă se explică în mare măsură prin faptul că în genere articolele prezentate nu au la bază o experienţă de lungă durată, ceea ce ar fi dat desigur un conţinut mai bogat muncii respective şi desigur şi rezultate mai bogate.

Deşi articolele sînt la un nivel deosebit ca realizare, totuşi citindu-le afli multimea de procedee ce se pot folosi în munca educativă cu elevii, îţi îmbogăţeşti cunoştinţele despre această muncă şi problemele ei, iar pe de altă parte capeţi încredere în forţele tale de a conduce mai bine clasa ce-ţi este încredinţată. Cartea inoculează cititorului un optimism robust. Autorii te invită să mergi pe urmele lor cu perseverenţă şi succesul îţi va fi asigurat.

TÎRCOVNICU V.
dir. şcolii medii din Oraviţa

N. R.

Trebuie subliniat ajutorul dat de tov. conf. univ. Chircev A., conf. univ. Dancsuly A. şi lector Mihalevici R. la elaborarea unor materiale din această culegere. Astfel tov. conf. univ. Chircev A. a condus din punct de vedere ştiinţific şi a redactat lucrarea „Din Munca dirigintelui pentru cunoaşterea elevilor" elaborată pe baza experienţei şi a materialului tov. prof. Popescu C. de la

școala medie nr. 4 din Cluj, tov. conf. univ. Dancsuly A. a asigurat conducerea științifică a lucrării „Organizarea colectivului de elevi la clasa a VI-a" iar tov. lector Mihalevici R. a redactat în limba romînă materialul elaborat pe baza experienței și a expunerii făcute în limba maghiară de tov. prof. Czisár Luliu de la școala de 7 ani nr. 15 din Cluj cu limba de predare maghiară.

ÎN AJUTORUL CADRELOR DIDACTICE CARE PREDAU LA CLASELE II — IV

„Terenul experimental școlar" (clasele I-IV), de P. A. Zavitaev, este încă una din lucrările sovietice traduse și apărute în cursul anului 1956, în Editura de stat didactică și pedagogică.

Această lucrare este rezultatul activității didactice desfășurate timp de 3 ani pe terenul școlii medii din Borisov, regiunea Moscova.

În introducerea acestei lucrări, se dă un extras din hotărîrile Congresului XIX al P.C.U.S. în care se arată că: „Pentru ridicarea continuă a însemnătății școlilor teoretice în ceea ce privește educația socialistă și pentru a se asigura absolvenților școlii medii condițiile unei alegeri libere a profesiunii, să se treacă la realizarea învățămîntului politehnic în școala medie și să se ia măsurile necesare pentru trecerea la învățămîntul politehnic general".

Pentru aceasta însă, este necesar ca bazele învățămîntului politehnic să se pună încă din clasele I — IV-a, desfășurîndu-se o muncă susținută și sistematică pentru a-i înarma pe elevi cu cunoștințe trainice și cu deprinderi practice.

De asemenea, este necesar a îmbogăți cunoștințele elevilor despre natură și a le forma deprinderi practice agricole, dezvoltîndu-le astfel dragostea pentru muncă. Acest lucru se realizează mai ales prin munca pe terenul experimental al școlii, unde sub îndrumarea învățătorului, elevii cultivă unele plante, fac observații și experiențe și trag concluzii. În acest fel, elevii au posibilitatea să verifice deviza miciurinistă „Noi nu putem aștepta daruri de la natură, sarcina noastră este de a i le smulge".

Lucrarea de față, arată cum trebuie să fie terenul experimental pentru elevii claselor I—IV, care trebuie să fie conținutul lucrărilor efectuate și cum trebuie se desfășoare activitatea didactică acest teren.

mai arată că în școlile elementare patru clase este absolut necesar să existe și „parcele pentru colecții", pe care elevii claselor mici să poată cunoaște anumite plante pe care ei nu le pot cultiva. De asemenea, este necesar ca în afară de grădinița de flori, de cea de legume, de parcelele pentru colecții și de cele cu arbuști fructiferi, pe terenul experimental să existe o mică răsadniță și cîteva parcele de $1m^2$—$2m^2$ pentru munca experimentală a tinerilor naturaliști din clasele a III-a și a IV-a, cum și o parcelă pentru compost.

În unele școli se obișnuiește ca fiecare clasă să aibă parcela sa. Practica a arătat că „parcela clasei" se poate folosi cu succes mai ales în școlile cu un număr mare de clase. Trebuie însă să se aibă în vedere ca fiecare clasă să cultive alte plante, dintre cele prevăzute în programă. Aceasta, pentru a rezolva problema rotației culturilor pe parcelele claselor.

Mai departe, se dau exemple amănunțite de felul cum pot fi planificate lucrările practice pe terenul școlar, pe anotimpuri. Se arată cu precizie cîte lecții se vor ține pe teren, cînd, cu ce subiecte, cu ce materiale și utilaje.

De asemenea, se arată cum se face legătura între lecțiile ținute pe teren și în clasă (citire, conversații, povestiri, compoziții), cu observațiile și lucrările esențiale la colțul naturii, cu vizitele la SMT etc.

Se dau și exemple cum este bine să se planifice lucrările de vară și de toamnă pentru a asigura supravegherea terenului școlii în cursul întregii perioade de vară, cum se face verificarea și aprecierea cunoștințelor teoretice și deprinderilor practice dobîndite de elevi, cum se face evaluarea recoltei, cum se organizează expoziția pe baza rezultatelor obținute în munca pe terenul școlar (mostre din recolta obținută, ierbare, colecții, rezultatele unor experiențe, desene etc.).

Se dau îndrumări de felul cum se pregătesc semințele necesare pentru lucrările de primăvară ce se vor desfășura în grădina de flori, în grădina de le-

gume şi pe parcelele pentru colecţii şi cum se pregătesc răsadurile; de ce unelte este nevoie şi ce condiţii trebuie să îndeplinească ele pentru a putea fi utilizate cu succes de către elevi, şi modul în care trebuie să se colecteze şi să se pregătească îngrăşămintele necesare (organice sau minerale).

Într-un capitol special, se arată condiţiile pe care trebuie să le îndeplinească activităţile desfăşurate pe terenul experimental şcolar. Astfel, activitatea practică pe terenul experimental şcolar trebuie să fie strîns legată de munca desfăşurată în clasă (lecţii de intuiţie, citirea bucăţilor cu conţinut practic — din domeniul ştiinţelor naturii şi al agriculturii —, lecţiile de compunere în legătură cu munca pe terenul şcolar), de vizitele şi excursiile făcute, de observaţiile efectuate la colţul naturii vii şi acasă.

Munca pe terenul şcolar se desfăşoară primăvara şi toamna în orele prevăzute în programă. Ea nu trebuie să se transforme exclusiv în lucrări practice de pregătire şi folosire a îngrăşămintelor, de însămînţare şi plantare, de strîngerea recoltei.

Lecţia ţinută pe terenul şcolar trebuie să urmărească un anumit scop cunoscut de către elevi, să fie alcătuită după un plan schematic şi să includă în mod obligator cunoştinţe teoretice şi lucrări practice.

Organizarea lecţiei trebuie făcută pînă în cele mai mici amănunte şi absolut toate lucrările, chiar cele în aparenţă neînsemnate, să fie îndeplinite aşa cum le cere învăţătorul. Lucrările şi observaţiile ulterioare se fac în orele din afara programului, individual sau pe grupe.

Elevii îşi notează zilnic observaţiile în caiete. În legătură cu munca pe terenul şcolar se fac lucrări şi observaţii şi la colţul naturii vii (se controlează puterea de germinare a seminţelor, se cultivă răsaduri de legume etc).

În acelaşi capitol, se dau îndrumări de felul cum trebuie să se ducă munca pe terenul experimental, în timpul verii, astfel încît solul pe care se cultivă plantele să fie în permanenţă afînat, umed şi curat.

În partea a doua a lucrării, care cuprinde 49 de pagini din totalul de 79 pagini, se dau îndrumări amănunţite în legătură cu planificarea activităţilor de toamnă, primăvară şi vară pe terenul şcolar, pe clase, dîndu-se conţinutul aproximativ al acestor activităţi, pentru unele din ele chiar cîte trei variante.

De asemenea, se dau şi exemple de planuri de lecţii cu subiecte dintre cele mai dificile („Controlul cunoştinţelor şi deprinderilor elevilor". „Prima excursie de toamnă la grădina de legume", „Însămînţarea morcovului" — cl. a II-a —, „Însămînţarea pătlăgelelor roşii în cutii" — cl. a III-a).

Interesant este faptul că, se pune accentul pe gradarea materialului şi a cerinţelor pe clase, subliniindu-se că lecţiile cu subiect asemănător, la clasele mai mari sînt mult mai bogate în conţinut, potrivit cunoştinţelor şi deprinderilor dobîndite de elevi.

În încheiere se arată cum se poate continua munca desfăşurată în primele patru clase de către elevii clasei a V-a şi cum parcela cultivată de către elevii clasei a IV-a este trecută elevilor din clasa I.

Materialul bogat pe care-l conţine această lucrare poate fi folosit cu succes şi în ţara noastră, de către cadrele didactice de la clasele I—IV-a, bineînţeles ţinînd seama de condiţiile de climă şi de sol.

Experienţa cadrelor didactice din Uniunea Sovietică, în ceea ce priveşte însuşirea de către elevi a cunoştinţelor teoretice şi formarea deprinderilor practice de lucrări agricole, înfăţişate în această lucrare, va fi un ajutor preţios în activitatea învăţămîntului din ţara noastră, în realizarea sarcinilor legate de trecerea la învăţămîntul politehnic.

M. BOŞTINĂ

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACȚIA: București, str. Spiru Haret nr. 8
Telefon: 3.32.74
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej

★

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, secțiile de difuzare a presei, precum și de către factorii și oficiile poștale.

Faceți abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

I 3876

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI 3 MARTIE 1957

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1980

97

- IUL. 2005

1 IUL. 2011

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSKI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 3.32.74

I 3876

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI Nr. 3 *Martie 1957*

2022

CUPRINS

Pagina

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

* * * „1907" o pagină glorioasă din istoria Patriei noastre 3
N. Andrei, S. Marin şi *St. Popescu:* Unele aspecte ale participării cadrelor didactice din regiunea Craiova la răscoala din 1907 . . 9
E. Domocoş: Revoluţia din 1905—1907 în Rusia şi unele probleme ale învăţămîntului şi şcolii 23

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

I. Popescu: Constatări şi sugestii în legătură cu generalizarea învăţămîntului mixt 39
A. Predescu—E. Ionescu: Observaţii în legătură cu repetarea substantivului la sfîrşitul clasei a IV-a 48

DE PESTE HOTARE

I. Bucuroiu: Probleme actuale ale şcolii în Italia 57

DISCUŢII

E. Campus: Să nu pierdem din vedere esenţialul 65

CONSULTAŢII

M. Timofte: Despre introducerea unor elemente ale învăţămîntului politehnic în şcoala elementară 70
Al. Bojin: Unele aspecte ale limbii şi stilului operei lui Zaharia Stancu . 77

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

C. Drăgulescu: Cărţi noi elaborate de Institutul de ştiinţe pedagogice 85
A. Vasilescu: Analele Institutului de istorie a partidului nr. 1 din 1957 . . 87
V. Dumitrescu: Noul abecedar tătar, carte de căpătîi pentru dezvoltarea culturală a populaţiei tătare din ţara noastră 89
* * * Noi lucrări cu caracter pedagogic 92

CRONICA

* * * La apariţia primului număr al revistei sovietice „Învăţămîntul politehnic" 93

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

16 04

1964

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

... „1907 год" — славная страница в истории нашей страны 3

Н. АНДРЕЙ, С. МАРИН И ШТ. ПОПЕСКУ: Несколько слов об участии учителей области Крайовы в восстании 1907 г. 9

Е. ДОМОКОШ: Революция 1905—1907 гг. в России и некоторые вопросы школы 23

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

И. ПОПЕСКУ: Соображения и предложения в связи с обобщением совместного обучения 39

А. ПРЕДЕСКУ и И. ИОНЕСКУ: Замечания в связи с повторением имени существительного в IV классе в конце года 48

ЗА РУБЕЖОМ

И. БУКУРОЮ: Современные вопросы школы в Италии 57

ДИСКУССИИ

Е. КАМПУС: Не упускать из виду главное 65

КОНСУЛЬТАЦИИ

М. ТИМОФТЕ: О введении некоторых элементов политехнического обучения в начальной школе 70

АЛ. БОЖИН: Некоторые особенности языка и стиля в творчестве Захарии Станку 77

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

К. ДРАГУЛЕСКУ: Новые книги, изданные Институтом педагогических наук . 85

А. ВАСИЛЕСКУ: Записки Института истории партии № 1/1957 г 87

Б. ДУМИТРЕСКУ: Новая татарская азбука — настольная книга для повышения культурного уровня татарского населения нашей страны 89

** * * Новые педагогические книги* 92

ХРОНИКА

** * * По случаю издания первого номера советского журнала „Политехническое обучение"* 93

SOMMAIRE

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

* * * „1907", page glorieuse de l'histoire de notre pays 3

N. Andrei, S. Marin et *St. Popesco:* Aspects de la participation du corps enseignant de la région de Craiova aux émeutes de 1907 9

E. Domocoș: La révolution de 1905—1907 en Russie et certains problèmes concernant l'enseignement et l'école 23

DE L'EXPERIENCE DE NOTRE ÉCOLE

I. Popesco: Réflexions et suggestions sur la généralisation de l'enseignement mixte. 39

A. Predesco — I. Ionesco: Observations concernant la révision des connaissances sur le nom à la fin de la IV-e classe primaire 48

DE L'ÉTRANGER

I. Bucuroiu: Problèmes actuels de l'école italienne 57

DISCUSSIONS

E. Campus: N'oublions pas l'essentiel! 65

CONSULTATIONS

M. Timofte: Sur l'introduction de certains éléments d'enseignement polytechnique dans l'école élémentaire 70

Al. Bojin: Quelques aspects du langage et du style de l'oeuvre de Zaharia Stanco 77

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

C. Drăgulesco: Nouveaux livres elaborés par l'Institut des sciences pédagogiques. 85

A. Vasilesco: Les annales de l'Institut d'histoire du P.O.R. Nr. 1/1957 . . . 87

V. Dumitresco: Le nouvel abécédaire tatare, élément important pour le developpement cultural de la population tatare de R.P.R. 89

* * * Nouveaux livres pédagogiques 92

CHRONIQUE

* * * A l'apparition du premier numéro de la revue soviétique „L'enseignement polytechnique" 93

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

„1907" O PAGINĂ GLORIOASĂ ÎN ISTORIA PATRIEI NOASTRE

În istoria poporului nostru anul 1907 înscrie una din paginile cele mai glorioase ale luptei ţărănimii noastre pentru libertate şi pîine.

Cercetînd documentele timpului nu poţi să nu încerci cele mai variate şi intense sentimente, de la ura împotriva asupritorilor, asasinii celor peste 11.000 ţărani omorîţi care au îndrăznit să-şi ceară dreptul la viaţă, şi pînă la sentimentul justificatei mîndrii faţă de eroismul înaintaşilor noştri.

Jertfele ţăranilor răsculaţi în 1907 au constituit pentru generaţiile următoare pilde vii în lupta împotriva asupritorilor. Ura contra exploatatorilor, strînsă în sufletul ţăranului oropsit veacuri de-a rîndul, a sporit apoi avîntul urmaşilor în lupta pentru aceeaşi cauză. Istoricii burghezi, conştienţi de puterea educativă a acestor evenimente, au aruncat vălul tăcerii peste faptele întîmplate în sîngerosul 1907. În tratatele burgheze de istorie erau ocolite adevăratele cauze ale răscoalei. Foarte pe scurt şi nu în toate, se spuneau doar cîteva cuvinte ca despre un eveniment fără importanţă. Adevărul despre răsculaţii de la 1907 şi totodată ura neîmpăcată a zecilor de mii de exploataţi s-a păstrat însă în sufletul supravieţuitorilor şi a fost transmis apoi generaţiilor ca un talisman scump, răsplătit cu lacrimi, suferinţă şi sînge.

Numai după 23 August 1944, cînd domnia exploatatorilor a luat sfîrşit, s-a putut arăta pe faţă suferinţa şi lupta înaintaşilor noştri. În era cea nouă, înfăptuită prin jertfele nenumărate ale exploataţilor, fapte ca acestea îşi primesc adevărata cinstire. Astăzi istoria patriei reprezintă întreaga frămîntare a maselor populare, lupta împotriva exploatatorilor. Prin scoaterea la lumină a acestora, tînăra generaţie poate cu adevărat să preţuiască viaţa liberă pe care o duce astăzi poporul nostru muncitor.

Împlinirea unei jumătăţi de veac de la răscoalele ţărăneşti din 1907 este sărbătorită de poporul nostru cu un deosebit fast. Noi lucrări ştiinţifice scot la iveală documente uitate în pivniţele prefecturilor sau ale tribunalelor, în care se oglindesc, aşa cum au fost atunci, suferinţele ţăranilor fără pămînt şi drepturi. Noi opere literare se alătură acelora care au înfăţişat figuri ale eroilor de la 1907. În şcoli sărbătorirea a 50 de ani de la răscoalele ţăranilor din 1907 sînt transformate în adevărate lecţii de educaţie patriotică, supravieţuitorii răscoalelor sînt căutaţi şi cinstiţi. Figurile şi numele lor umplu astăzi paginile ziarelor şi revistelor noastre. Alături de alte evenimente din trecutul de luptă al clasei

noastre muncitoare, răscoalele țăranilor din 1907 umplu o pagină glorioasă din istoria noastră.

*

Răscoalele țăranilor de la 1907 nu reprezintă însă o mișcare unică și izolată în timpul acela. Mișcarea țărănească, care se întețise în ultima vreme, atinge în anul 1907 punctul culminant atît prin amploare cît și prin violență. Evenimentele își au rădăcină însă în trecut.

În adevăr la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul celui de-al XX-lea, capitalismul mondial trece spre faza sa imperialistă. Datorită comerțului cu cereale, care ia o amploare tot mai largă pe piața mondială, precum și aservirii economiei țării capitalurilor monopoliste străine care pătrund în țară, exploatarea țăranilor și muncitorilor, mai ales a acelora din industria petroliferă, crește.

Atrași de profiturile obținute de pe urma vînzării cerealelor, moșierii se interesează acum mai mult de sporirea producției agricole. Ei caută să obțină sporirea cantității de grîu, prin introducerea unor mijloace mai moderne în prelucrarea pămînturilor, însă cel mai mult ei caută să intensifice exploatarea țăranilor prin tot felul de măsuri: aplicarea legii învoielilor agricole, fixarea prețului la produsele agricole ale țăranilor etc. Trebuie avut în vedere că prețul scăzut la care se vindea grîul romînesc pe piața mondială — deoarece era concurat de cel american — cerea de asemenea, sporirea cantităților de grîu pentru export.

Viața țăranilor devine insuportabilă, n-au altă scăpare decît să-și angajeze încă din timpul iernii forța de muncă. La aceasta se mai adaugă și consecințele secetei și crizei economice din jurul anului 1900.

În asemenea condiții țăranii nu mai pot suporta jugul și se răscoală. În 1888 are loc o răscoală a țăranilor din Moldova și Muntenia, în 1889 țăranii pun chiar stăpînire pe pămînturile boierilor în unele județe (jud. Roman, Vaslui, Iași și Bacău). În 1894 se răscoală din nou țăranii din județul Tecuci, Tutova, Fălciu și Bacău. Însă toate aceste răscoale erau spontane și aveau un caracter local. Cu toate că erau înăbușite pe loc, ele totuși izbucneau la anumite intervale de timp.

Situația social culturală era deplorabilă. Peste 65% din populația rurală era analfabetă, bolile și condițiile de locuit secerau anual sute și chiar mii de oameni. Nu mai vorbim de drepturile politice. Cele două partide istorice, național-liberal și conservator alternau la conducere și între ele era în fond cea mai bună înțelegere. Legile elaborate de conducătorii de atunci erau făcute pentru protecția stăpînitorilor și rareori se promulgau legi în interesul țăranilor și muncitorilor — și numai în urma luptei acestora. Pînă la urmă rămîneau și acestea numai pe hîrtie. Așa a fost, de pildă, legea din 1900 prin care se da dreptul obștiilor țărănești să ia în arendă moșiile boierilor, dar care de la început n-a fost respectată.

Răscoala țăranilor din 1907 are o mai mare intensitate și amploare, am putea spune un caracter general, datorită și climatului revoluționar creat de mișcarea muncitorească, care s-a înviorat între 1905—1907 și de revoluția rusă din 1905—1907.

După trădarea „generoșilor" și trecerea lor la partidul liberal, mișcarea muncitorească din țara noastră, între 1900—1905, trece printr-o perioadă de slabă activitate. După 1905 din nou se înviorează. Pînă în 1905 lupta muncitorilor are un caracter neorganizat și se duce mai ales prin greve cu caracter economic. Determinați de noile schimbări pe plan economic (criza economică), muncitorii caută să-și apere drepturile și încearcă să se organizeze în sindicate. Prima încercare de organizare a avut loc în 1902, dar guvernul, prin legea Missir, împiedică înființarea sindicatelor muncitorești. Prin legea Missir statul „obliga" și pe patroni dar îi obliga mai ales pe muncitori să facă parte din corporații. În comitetele de conducere ale acestor corporații muncitorii n-au reușit să pătrundă, așa cum se așteptau unii dintre ei. Curînd și aceștia s-au lămurit asupra rostului lor.

Vestea revoluției ruse din 1905 se răspîndește în toată lumea. Apelurile care chemau muncitorimea mondială la solidaritate cu revoluția rusă, face ca și cercul „Romînia muncitoare', care luase ființă în 1902 — să convoace pentru ziua de 24 ianuarie 1905 o întrunire în sala „Eforia". Tot la această dată este scoasă și publicația „Jos despotismul". În provincie au loc întruniri asemănătoare. Ca urmare a acestor evenimente, la 21 februarie 1905 ia ființă primul sindicat întemeiat de I. C. Frimu. Apoi iau ființă și alte sindicate. Sub îndrumarea sindicatelor muncitorești au loc numeroase greve: greva cizmarilor și tipografilor din București, a muncitorilor de pe șantierul naval din Turnu Severin, a docherilor din Galați etc. Toate aceste acțiuni nu puteau să nu influențeze spiritul revoluționar al țărănimii exploatate.

Pe de altă parte, ideile revoluției ruse au prins în terenul pregătit de condițiile social economice în care se zbătea țărănimea noastră. Un rol important l-a avut ancorarea vasului „Potemkin" la Constanța. Propaganda făcută de marinarii ruși, care au fost răspîndiți pe teritoriul Romîniei a contribuit de asemenea ca îndemnul țăranilor la răscoală să sporească.

Chiar în preajma anului 1907 condițiile de viață ale țărănimii se înrăutățiseră și mai mult. Dijma se lua una din două părți, renta crescuse în proporție de 100% față de 1864. În același timp prețul muncilor agricole rămîne același sau chiar scade.

Tot acum își face apariția în nordul Moldovei un trust agrar care jefuiește pe țărani în modul cel mai barbar. Trustul lua în arendă de la moșier cu 20 lei ha și-l da țăranilor cu 50—80 lei. Mizeria nu mai avea margini.

★

Răscoala începe la 15 februarie 1907 în cîteva sate din nordul Moldovei. Fiind o continuare a frămîntărilor anterioare, răscoala se întinde într-o perioadă scurtă — pînă la 10 martie — în toată Moldova. Aproape în același timp, la 9 martie, izbucnește și în Muntenia și Oltenia. Numai în 7 zile se întinde în toate satele din cîmpia Dunării, pînă în Mehedinți. În aceste părți răscoala are un caracter mai violent. Spre deosebire de cei din Moldova răsculații din Muntenia și Oltenia formează detașamente

înarmate și pornesc prin sate îndemnînd la răscoală. Pe cînd „duhul cel rău al răscoalelor țărănești, — spun documentele vremii — bîntuia comunele din împrejurimi, populația comunei Malul Mare (jud. Dolj — n.r.) era liniștită. Nimeni nu credea că și aci se vor petrece fapte rușinoase pentru comună.

Dar, în ziua de 14 martie, orele 2 p. m. o bandă numeroasă de locuitori din comunele: Ghindeni, Coșoveni și Livezi, se ivește la marginea satului pe șoseaua dinspre Bechet" [1].

După cum reiese din documente, răsculații dau foc conacelor boierești, împart cerealele și ard actele de învoieli agricole. Iată ce raportează procurorul tribunalului Rîmnicul-Sărat: „În seara zilei de 9 martie curent am fost anunțați telefonic de către primarul comunei Gologanu cum că locuitorii din acea comună, pătrunzînd în localul primăriei, au rupt actele de învoieli agricole ce le făcuse cu proprietarii și arendașii" [2]. Despre nici o altă pagubă nu se vorbește aci.

Actele întocmite chiar de autoritățile timpului lasă să se vadă care sînt adevăratele cauze pentru care s-au răsculat țăranii la 1907. În raportul revizorului școlar din Gorj către ministrul Instrucțiunii și Cultelor se arată că „În comuna Bobu, unde este proprietar domnul Dinu Mihail din Craiova, sătenii erau porniți la revoltă de următoarele împrejurări. Proprietarul a chemat satul în judecată pentru a-i înapoia vr'o 400 de pogoane pămînt ce se credea a fi luate mai mult de săteni la 1864.

Sătenii au cîștigat procesul la Tribunal și la Curtea de Apel, dar la urma urmei trecînd pe la Casație, tot domnul proprietar a cîștigat"[3].

Acest document arată ineficacitatea legii împroprietăririi de la 1864 și demască totodată conținutul reacționar al legislației burgheze.

Nu se poate nega cu desăvîrșire lipsa de legătură între țărănimea răsculată și anumite cercuri socialiste. Într-un raport către ministrul Justiției, primul procuror al Tribunalului Iași arăta că „În timpul răscoalelor, studenții țineau întruniri, în care arătau că cauzele pentru care s-au răsculat țăranii sînt cauze drepte,.. Convocările pentru întruniri, studenții le făceau prin anunțuri lipite pe vitrinele de la localurile societăților"[4].

Pentru reprimarea răscoalei guvernul de atunci a recurs la cele mai sîngeroase mijloace. În afară de executarea în masă a țăranilor răsculați, sate întregi au fost rase de pe fața pămîntului lăsînd pe drumuri copii orfani și văduve fără de nici un ajutor. Țăranul Dumitru St. Tuturigă, din comuna Ogriș, județul Mehedinți cerea ministrului justiției să binevoiască să-l despăgubească cu ceva pentru „că în ziua de 17 martie 1907 a sosit artileria în această comună bombardînd cu tunurile în sat"... și continuă: „din nenorocire, aveam doi cai, dintre care unul l-au omorît cu acel obuz, rămînînd sărac, neavînd mijloace cu ce-mi cîștiga hrana familiei mele, avînd 8 copii mici..." [5].

[1] Documente privitoare la răscoala țăranilor din 1907. Ed. de stat 1948, p. 426.
[2] Idem, p. 178.
[3] Idem, p. 459.
[4] Idem, p. 26.
[5] Idem, p. 217.

În ciuda acestor măsuri sîngeroase grupurile de răsculați înaintau „cu o furie nemaipomenită spre armată". „Nebunii văd soldații cu puștile la ochi, gata să tragă, dar nu se sperie" [1], scriu documentele.

Cu toate că n-a existat suficient conștiința unei alianțe cu țărănimea, și o organizare în acest sens, în mod spontan muncitorii din mai multe localități au sprijinit pe răsculați. Cu ocazia intervenției lucrătorilor de la atelierul Gării Pașcani, șeful secției de jandarmi din Pașcani declara că în momentul cînd a venit trenul cu un vagon de arestați din Ruginoasa, un grup de țărani au atacat vagonul eliberînd doi arestați. „Ordinea restabilindu-se prin intervenția armatei, — spune raportul — un grup de lucrători din atelierul Gării Pașcani se aflau în dosul vagonului cu arestați și observînd aceasta domnul Ion Niculescu, comandantul companiei jandarmi"... i-a somat să se retragă. Dar „acel grup de lucrători au început a huidui și fluiera tare către d. căpitan de jandarmi și d-nii ofițeri" [2].

*

Un rol important în răscoalele țăranilor de la 1907 l-au avut învățătorii satelor. Viața grea pe care o duceau în comun i-a determinat pe mulți învățători să le fie adevărați îndrumători și apărători. Salariile de mizerie, pe care le primeau învățătorii, egalau de cele mai multe ori cu simbria pe care țăranii o primeau din partea boierilor. În jurul acestor luminători se strîngeau țăranii să le ceară un sfat ori să le întocmească o jalbă către stăpînire. Sînt numeroase cazurile în care învățătorii au fost cei dintîi propagandiști ai noilor idei în rîndul țărănimii.

La 7 aprilie 1907 procurorul tribunalului Fălciu arăta în scris ministrului justiției că învățătorul Paul Mităchescu din comuna Tătărani se adresa astfel arendașului Al. Calciu: „V-ați îmbogățit pe spinarea țăranilor, i-ați jefuit și acum voiți a-i împușca" [3]. Pentru că a avut un asemenea curaj învățătorul Mităchescu mult timp a fost supravegheat de agenții de poliție.

Îngrozit de furia răsculaților, guvernul de atunci, prin ministrul instrucțiunii, da dispoziții ca învățătorii să ia măsuri să potolească răscoalele. Nu însă totdeauna erau executate asemenea ordine. Învățătorul din comuna Babaița, județul Vlașca, „n-a luat parte la preîntîmpinare, el însuși fiind capul răzvrătiților și cu secretarul comunal". În alte cazuri învățătorii strîngeau țăranii la școală și îi îndemna la răscoală „...Alexandru Stroescu, dirigintele școalei din comuna rurală Obreasca-de-jos (jud. Teleorman — n.r.) a pus la dispoziție localul școalei spre a se ține o întrunire intimă, la care au luat parte peste 200 săteni și cu care ocazie d-sa, împreună cu un oarecare Ion Florescu au ținut cuvîntări de natură a răzvrăti pe țărani împotriva arendașilor...". În continuare ministrul justiției adresîndu-se ministrului instrucțiunii arată că „administrația

[1] Documente privitoare la răscoala țăranilor din 1907, Ed. de stat 1948, p. 424.
[2] Idem, p. 52.
[3] Idem, p. 41.

întîmpină enorme dificultăți din cauza învățătorilor de la sate, care devin susținătorii aprigi ai celor mai revoluționare idei..."[1].

Anchetînd acest caz revizorul școlar Ion T. Crețulescu mai descoperă că Alexandru Stroescu și „un anume Ion Florescu" în afară că au ținut întrunirea, dar au împărțit și cîte o broșură intitulată „Către săteni". De altfel s-a dovedit că Al. Stroescu ar fi cutreerat și comunele vecine „făcînd instigațiuni în scop de a revolta locuitorii...".

Aproape că nu există raport din partea revizorilor școlari către ministrul instrucțiunii în care să nu fie amintit numele vreunui învățător acuzat că a participat la răscoală sau că a luat apărarea țăranilor exploatați. Chiar mai mult, numeroși învățători au suferit torturi ori și-au vărsat sîngele alături de frații lor de suferință.

★

Învățătorii noștri de astăzi și toate cadrele didactice trebuie să fie mîndri că au asemenea înaintași. Rolul învățătorilor în rîndurile țărănimii muncitoare a continuat și după aceea și continuă și astăzi. Legați de același mod de viață învățătorii au datoria să continue, să îndrume țărănimea muncitoare spre calea luminată astăzi de învățătura partidului nostru și de guvernul democrat-popular.

Lipsită de conducerea unui partid marxist și fără o strînsă alianță cu clasa muncitoare, țărănimea răsculată la 1907 a fost înfrîntă. Faptul că răscoalele n-au avut loc chiar în același moment pe întregul teritoriu a dat posibilitate burghezo-moșierimii să le înfrîngă pe rînd.

Răscoala țăranilor de la 1907 deși fără urmări pozitive imediate, a reușit să demonstreze tuturor celorlalte pături sociale marea energie revoluționară a țărănimii. Clasa muncitoare, care s-a dezvoltat din an în an, și-a dat seama de forța uriașă a aliatului său, țărănimea muncitoare, cu care mai tîrziu avea să-și contopească lupta împotriva exploatatorilor comuni.

Răscoala din 1907 a lovit puternic în statul burghezo-moșieresc, cu puternice rămășițe feudale și a dus la schimbarea relațiilor agrare.

În satele unde țărănimea s-a ridicat la 1907 împotriva asupririi și mizeriei înflorește astăzi o viață nouă. Avînd în frunte clasa muncitoare țărănimea noastră muncitoare a rupt lanțurile robiei de secole și conducîndu-se după învățătura partidului pășește tot mai hotărîtă pe calea construirii socialismului. Locul bordeielor e luat astăzi de case spațioase, al cîrciumilor de cămine culturale și școli, al opaițelor de lumina electrică.

Organizați în gospodării colective, întovărășiri sau cooperative agricole de producție țărănimea noastră muncitoare luptă pentru sporirea producției agricole în vederea unui cît mai larg schimb de produse între sat și oraș, pentru o alianță cît mai strînsă cu clasa muncitoare.

Amintirea lui 1907 constituie pentru toți oamenii muncii din patria noastră sărbătoarea unor glorioase tradiții de luptă pentru o viață fericită, care numai în regimul democrat și-au putut-o făuri.

[1] Idem. p. 337.

UNELE ASPECTE ALE PARTICIPĂRII CADRELOR DIDACTICE DIN REGIUNEA CRAIOVA LA RĂSCOALA ȚĂRANILOR DIN 1907.

N. ANDREI, S. MARIN și *ȘT. POPESCU*

Cabinetul pedagogic al regiunii Craiova

Se împlinesc 50 de ani de cînd peste 11.000 de țărani au căzut sub loviturile gloanțelor, pentru că au avut „îndrăzneala" să-și ceară pămînt și dreptul la o viață mai bună, iar alte mii au înfundat temnițele stingîndu-se după chinuri groaznice, lăsînd în urma lor soțiile și copiii ca să se zbată în cea mai neagră mizerie.

„Noi nenorocitele soții și sărmanii copilași, care plîng zi și noapte pe drumuri strigînd: pîine și tată, vă rugăm înapoiați pe nenorociții întemnițați, a putea să-și îngrijească de familiile lor... În starea în care ne găsim și celui mai tare om i-ar pica lacrimi, văzîndu-se suferința și jalea în care sîntem" [1].

Așa își încheia petiția către Ministrul de Justiție cele 146 femei din fostul județ Mehedinți, ai căror soți au fost arestați și dați în judecată pentru că au cerut libertate, pîine și pămînt.

Răscoala țăranilor din 1907, este una din cele mai de seamă ridicări de masă ale țărănimii exploatate, care flămîndă și îndîrjită, a dat drumul mîniei strînsă de veacuri în sufletul ei. Adevăratele cauze ale răscoalei trebuie căutate în sîngeroasa exploatare a țărănimii de către moșieri și arendași, adusă la deznădejde de sărăcie, ignoranță, silnicii și lipsa de pămînt.

Răscoala din februarie-martie 1907 face parte dintr-un lanț întreg de lupte ale țărănimii pentru pămînt și dreptate socială de la sfîrșitul veacului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. În acele zile de februarie, înarmați cu ciomege, furci și coase, țăranii din cîteva sate ale județului Botoșani pornesc să-și facă singuri dreptate. De acolo mișcările se întind din sat în sat cuprinzînd întreaga Moldovă, iar la 9 martie cînd autoritățile începuseră represiunea, ele încep cu o violență mai mare, în diferite județe din Muntenia și Oltenia, care devin un adevărat cîmp de luptă al răsculaților. Prin forța și intensitatea ei, ca rezultat al adîncilor contradicții de clasă și sub impulsul revoluției ruse din 1905—1907, răscoala țăranilor din 1907 reprezintă un important moment revoluționar din istoria poporului nostru.

---

[1] *Răscoala țăranilor din 1907*, Documente, vol. II, pag. 220.

Pătrunderea și dezvoltarea relațiilor capitaliste în agricultura fostului ținut al Olteniei, adîncește exploatarea maselor țărănești, ascute tot mai mult contradicțiile dintre boieri și țărani. Salleburny, emigrant francez în Țara Romînească, compătimea pe „bieții romîni" din satele Olteniei, care locuiau în bordeie afumate, „unde se culcă pe zdrențe, adesea flămînzi" [1]. Nu aceeași viață duceau însă cei 98 de proprietari mari, cu suprafețe de la 1000 hectare în sus, care aveau tot atît pămînt, cît cei 122.781 proprietari cu 0,5—3 ha. Prin urmare o cauză principală a contradicțiilor sociale existente era lipsa de pămînt pentru majoritatea populației satelor. Marea proprietate după cum reiese din statistici este cerealieră, grupîndu-se în zonele de culturi cerealiere și deci contradicțiile social-economice dintre țărănime și moșierime sînt mult mai ascuțite în zonele de cîmpie decît în zonele de munte — din punctul de vedere al proprietății.

Dijma ajunsese de la trei părți una, la din două părți una (adică totalul producției se împărțea în două — jumătate lua boierul, iar cealaltă jumătate era a țăranului), care pentru a obține producția folosea mijloacele lui de producție împreună cu sămînța. Dar în afară de dijmă el mai era obligat să presteze și zile de clacă ajungînd uneori, ca de pildă în comunele Cîmpeni, Curtișoara, Iancu Jianu (din fostul județ Romanați) pînă la 30 de zile. La aceste forme de exploatare se adăuga și rușfetul sau plocoanele obligatorii la anumite zile. De pildă, în unele comune din județele Dolj și Romanați, de Anul nou, fiecare dijmaș dădea boierului limba porcului și un metru de cîrnați, la 21 mai un miel, iar toamna ouă sau cîte un pui de găină pentru fiecare pogon luat în dijmă. Veneau apoi amenzile, bătaia, abuzurile, impozitele și ignoranța în care erau ținuți milioane de țărani. Privitor la nivelul cultural al țărănimii oltene la rubrica „Instrucția țăranului", ziarul „Revolta socială", care apărea la Craiova în 1898, scria:

„In comuna Ghighera (fostul județ Dolj), școala are local propriu și un învățător. Copiii obligați 202, urmează 65, iar restul a rămas în grija celui de sus — dispoziții pentru a se clădi local suficient nu s-a luat" [2].

Localurile de școli erau insuficiente, iar cele existente erau neîncăpătoare și neigienice pentru creșterea și dezvoltarea tinerelor vlăstare. Tot ziarul „Revolta socială", referindu-se la condițiile în care se făcea instrucția copiilor din comuna Bucovăț (din fostul județ Dolj), arată că

„Localul școalei presintă forma unei coșare și să ne mai plîngem de boalele care bîntuie la sate, cînd copiii merg să învețe carte în coșare?" [3].

În aceeași situație se găseau multe școli și la sfîrșitul anului 1906. Un ziar din acel timp dovedește cu prisosință acest lucru. Astfel școala din satul Bucoviciorul se găsea într-o

---

[1] *Gh. Georgescu-Buzău:* Descompunerea feudalității și începutul capitalismului în Țara Romînească și Moldova, Colecția „Contemporanul" 1949, pag. 30—31.

[2] *Revolta socială* nr. 12 din 31 mai 1898, Craiova.

[3] *Ibidem*, nr. 28 din 20 septembrie 1898, Craiova.

„... chilie veche de bîrne închiriată căci local propriu nu se află, care serveşte ca şcoală şi în acelaşi timp ca locuinţă proprietarului. Camera în care se află clasa este mică, înaltă numai de 1,80 metri şi pe jos lipită cu pămînt. Băncile în număr de 3 sînt vechi, fărîmate, aşa că la cea mai mică sforţare se prăbuşesc. Dar, cînd ne gîndim că în aceste bănci stau 35—40 de şcolari ne putem închipui că trebuie să stea mai mult grămadă. Cea mai mare parte din copiii veniţi să înveţe carte sînt trimişi acasă, căci n-au unde şedea. Dar ce este mai trist şi această şcoală acum e pustie. Pînă în mijlocul lui Octombrie trecut se zbătea cu cele mai grele mizerii un tînăr suplinitor, care a fost apoi luat la armată" [1].

Învăţătorii erau puţini, iar salariul pe care-l primeau îi condamna să ducă o viaţă grea.

„Au vedeţi trista stare materială a acestei clase, relatează ziarul „Revolta socială". De la învăţător se cere a da societăţii oameni instruiţi, educaţi, frumoasă datorie! Oi, dar cînd te gîndeşti la salariul de 81 lei lunar?" [2].

Din recensămîntul anului 1899, reiese că din totalul locuitorilor Olteniei, de la 7 ani în sus, erau ştiutori de carte doar 17,8%, iar restul de 82,2% nu[3]. Această situaţie cuprinde însă şi populaţia de la oraşe. Din statistica învăţămîntului primar — rural şi urban — pe anul şcolar 1902—1903, rezultă că în medie procentul copiilor care au promovat clasa respectivă (din totalul copiilor de vîrstă şcolară) este cuprins între 25—30% şi că la 1000 de locuitori erau abia 2 absolvenţi de şcoală primară[4].

În majoritatea comunelor era doar cîte un învăţător şi numai acolo unde se găseau peste 300 de copii de vîrstă şcolară, puteau să fie 2 învăţători ca, de pildă, în comunele Cujmir cu 428 copii, Devesel cu 493 copii, Pătulele cu 490 copii etc. Cu toate eforturile învăţătorilor, aceştia nu puteau să-şi desfăşoare în condiţiuni cît de cît mulţumitoare procesul instructiv-educativ, deoarece fiecărui învăţător îi revenea între 150—200 copii. Învăţătorii erau nevoiţi astfel să recurgă la sistemul monitorial.

Crîncena exploatare şi ignoranţa în care erau ţinuţi ţăranii au ascuţit la maximum contradicţiile dintre ei şi clasele dominante. Era de ajuns ca să se producă o scînteie, pentru a declanşa vîlvătaia unei răscoale puternice. Semnele furtunii erau sezisate de presa centrală şi mai ales de cea locală încă din 1905. Astfel, ziarul „Vocea Jiului" exprimîndu-şi îngrijorarea faţă de nemulţumirile care cuprindeau masele ţărăneşti, scria într-un număr al său:

„O putere instinctivă de conservare naţională măreşte necontenit grija de starea actuală producînd o vie mişcare pînă în toate straturile societăţii, ce par ameninţate de o zguduire puternică, de o furtună inevitabilă" [5].

În preajma anului 1907 ţăranii din Oltenia îşi manifestă starea de spirit revoluţionară prin diferite forme de luptă, ca: jalbe, nesupuneri individuale sau colective la lucru, încălcarea proprietăţii, sabotaje, fuga şi chiar atentate directe împotriva moşierilor şi arendaşilor. În unele jalbe premergătoare răscoalei, pe lîngă revendicări, ţăranii ameninţau deschis. Adresînd autorităţilor o plîngere, ţăranii din Almăj (judeţul

[1] *Neamul Romînesc*, an I, nr. 58, din 26 noiembrie 1906.
[2] *Revolta socială*, nr. 24, din 23 august 1898, Craiova.
[3] *Analiza rezultatelor recensămîntului din 1899*, Bucureşti, 1944, retip.
[4] *Anuarul statistic al Romîniei*, Edit. Impr. Statului, Bucureşti, 1907.
[5] *Vocea Jiului*, nr. 45, din 10 martie 1905, Craiova.

Dolj) își arătau păsurile cerînd ca acestea să fie luate în considerație, ca să nu fie siliți

„... a recurge la vreun rău spre a ni se ușura și nouă acest jug de fier ce ne apasă" [1].

Faptul că se pregătea o puternică ridicare a țărănimii, ni-l confirmă și alte publicații ca de pildă revistele „Țărăncuța" și „Vorbe bune" editate de Gh. Vasilescu, învățător din comuna Balș. Cu toate că revizorul școlar P. Rădulescu din fostul județ Romanați, pentru a-l apăra pe învățător de răzbunarea autorităților, arată că Gh. Vasilescu n-ar fi publicat nimic compromițător, revistele și-au adus partea lor de contribuție la creșterea spiritului revoluționar al țărănimii. Altfel nici nu se explică urmărirea acestor reviste de către autorități și maltratarea învățătorului Gh. Vasilescu.

Spiritul revoluționar era alimentat și prin diferite manifeste, care circulau printre țărani. Unul dintre acestea, descoperit în comuna Leu (fostul județ Romanați) se adresa învățătorilor îndemnîndu-i să-i lămurească pe țărani cu privire la drepturile lor asupra pămîntului.

Încă din anul 1899, ideile socialiste pătrundeau tot mai mult în masele țărănești, mai ales prin cluburile socialiste ca cele de la Cîrcea, Coșovenii de Sus, Coșovenii de Jos (județul Dolj) și din alte localități. Printre cei care făceau propagandă socialistă se găseau și unii învățători. Despre un asemenea caz relata și ziarul „Universul" care scria că

„... astăzi a venit înaintea cabinetului de Instrucție secția I-a, afacerea instigatorilor care au provocat răscoalele între țăranii din comunele Coșoveni și Cîrcea. S-au arestat 10 țărani, între care și învățătorul comunei Cîrcea" [2].

La pregătirea răscoalei și-au adus contribuția lor agitatorii, rămași de multe ori necunoscuți autorităților. Ei apar în multe părți ale Olteniei deghizați ca negustori, țărani etc. Acești agitatori erau denumiți de țărani „studenți" sau „studieni", nume în care erau cuprinși studenții, muncitorii, elevii de curs superior de liceu și normaliștii. Satele Olteniei erau cutreierate de acești „studenți" care vindeau uneori ziare. De pildă, în comuna Țînțăreni (din fostul județ Dolj), prin luna februarie 1907 a apărut un „student" îmbrăcat în costum național, care vindea jurnale cu 5 bani bucata strigînd: „Pe boieri, fraților, să scăpăm țara de hoți"[3].

Printre elevii normaliști este cunoscut cazul tînărului Dumitru Rusoiu, elev pe atunci în clasa a VI-a a școlii normale din Craiova.

Tot printre studenți se poate cita și învățătorul suplinitor Ion Florescu, originar din Moldova, despre care se credea că purta corespondență cu răsculații de acolo. El a fost conducătorul nucleului răscoalei țăranilor din satul Izimșa (fostul județ Mehedinți). De la venirea sa în sat, Ion Florescu a început să organizeze întîlniri cu țăranii, punînd la cale răscoala împreună cu ei.

---

[1] *Arhiva statului*, Craiova, dos. 14/1907.

[2] *Universul* din 31 ianuarie 1899.

[3] *Arhiva Comitetului Reg. P.M.R.*, Craiova, Dosar cu plăci comemorative 1954, pag. 88.

În iarna anului 1906—1907, în comuna Oprișor (fostul județ Mehedinți) se afla ca învățător suplinitor Ion Vasilescu Radovan, „bucureștean, pe care deocamdată noi l-am cunoscut ca un guraliu... numai că se ocupa cu întrunirile, una peste alta, în școală, și ne spunea că în Moldova s-a ivit răscoala", mărturisește Gh. Popescu, aflat în viață, în vîrstă de 76 ani, din comuna Oprișor, raionul Plenița.

Teama de propagandă revoluționară printre țărani desfășurată de studenți și elevi a determinat autoritățile vremii să trimită o telegramă cifrată către toate prefecturile din țară în care li se cerea acestora să ia măsuri severe împotriva unor asemenea agitatori. Iată ce cuprinde această telegramă :

„Am aflat că studenții și școlarii voiesc a începe în vacanță o nouă propagandă prin sate îmbrăcați țărănește. Luați măsuri severe, arestați pe acei dintre aceștia pe care veți descoperi și comunicați mie însumi numele lor" [1].

Existența unor manifestări în rîndul elevilor de solidaritate cu țărănimea răsculată ne-o confirmă telegrama Ministerului Instrucțiunii și Cultelor, primită la 16 martie 1907, de Direcțiunea liceului din Craiova [2].

Lozinca „vin studenții" circula ca un strigăt de mobilizare generală, iar burghezia și moșierimea care simțea că le fuge pămîntul de sub picioare foloseau încercări desperate de a preveni furtuna. Cu toate măsurile de prevenire luate de autoritățile statului, ca : întărirea jandarmeriei, paza gărilor, a satelor, interzicerea tîrgurilor și a bîlciurilor, interzicerea de a găzdui persoane străine, măsuri împotriva unor ziare etc., scînteia aprinsă de o cauză dreaptă n-a putut fi stinsă. Astfel, la Galicea Mare (Dolj), unde în 1848 țăranii au ridicat un brîu roșu în chip de steag, se aprinde în 1907 prima flacără a răscoalei. Aici în Galicea Mare s-a dat primul semnal de revoltă pentru județul Dolj. Proprietarul și arendașul au fugit din comună. De cum s-a înserat, un grup de cîțiva săteni au spart geamurile caselor de la curțile boierești, în vreme ce alții trăgeau clopotele de la biserică. În cîteva clipe au spart ușile de la case cu topoarele, au pătruns înăuntrul lor, apoi le-au dat foc [3].

---

[1] *Arhivele Statului*, Craiova, dos. 14/1907, fila 538, Pref. Dolj.

[2] *Directorului Liceului din Craiova:*

Fiind informați că elevii liceului rup manifestul guvernului afișat pe stradă și tulbură ordinea publică, vă invităm să pedepsiți cu cea mai mare asprime pe școlarii care și-ar mai permite asemenea fapte făcînd cunoscut tuturor elevilor că în vremile de primejdie prin care trecem, asemenea purtări sînt de natură a justifica măsurile cele mai aspre pe care ministerul nu va ezita a le lua cu cea mai mare energie dacă aceste dezordine vor mai urma.

p. Ministru,
Lupu Antonescu

Nr. 11.788

Din Arhiva șc. n. nr. 1, Craiova, dos. intrări, 1907.

[3] *Răscoala țăranilor din 1907*, Documente, vol. II, pag. 438—439.

Autoritățile statului, îngrozite de valul răscoalei care le amenință dominația, iau măsuri de prevenire acolo unde încă nu începuseră mișcările, întărind jandarmeria, paza conacelor, a gărilor, interzicerea tîrgurilor etc.

Pe lîngă toate acestea, dîndu-și seama de influența învățătorilor în sate, autoritățile se gîndesc să-i folosească pe acești intelectuali ai satelor pentru liniștirea spiritelor. În acest scop prefectura jud. Dolj trimite o chemare către preoții, învățătorii și primarii din toate comunele și satele Olteniei, în care, între altele, se arăta :

„Pentru a scăpa țara de primejdia cea mai mare ce o amenință.... sînteți rugați a întrebuința toate mijloacele morale pentru potolirea satelor răsculate și liniștirea celor nerăsculate. Pentru acest scop veți proceda astfel... de patru ori în patru zile pe săptămînă la ora 10 fix a.m. fiind față la biserica satului... după terminarea rugăciunii preotul, învățătorul și primarul sau numai unul dintre dînșii, va ține poporului adunat o cuvîntare în spiritul învățăturilor creștine și a manifestelor date de guvern" [1].

Zadarnică încercare de a potoli setea de pămînt și ura neîmpăcată a țăranilor împotriva asupritorilor de veacuri. Puterea celor puțini, se zdruncina în fața mîniei celor mulți. Din lanțul robiei țăranii și-au făurit spade și în fața urii celor asupriți dezlănțuită ca un potop, nici o putere nu le-a putut rezista.

Numeroși sînt învățătorii din satele oltene, care s-au identificat în activitatea lor cu lupta și aspirațiile țărănimii oprimate. Deși unii revizori școlari au încercat să-i apere pe învățători și să-i scoată nevinovați, totuși ei nu pot ascunde în rapoartele lor către autoritățile superioare numele învățătorilor participanți la răscoală.

În județul Dolj unde răscoala a luat proporții mai mari decît în celelalte județe și numărul învățătorilor participanți la răscoală este mult mai mare. Din monografia comunei Afumați și din declarațiile participanților la răscoală aflați în viață, reiese că în această comună țăranii s-au răsculat din îndemnul învățătorilor Petre Stănescu și Grigore Deca. Îndemnați de ei, răsculații înarmați cu topoare au spart pătulele și magaziile proprietarilor Alex. Teodorescu și Teodor B. Davidescu din Afumați, iar după aceea au mers în cătunul Amzulești de unde au luat grîul și porumbul proprietarilor I. D. Gabroveanu și Selea Țoculescu, împărțindu-l între ei. Pentru înăbușirea răscoalei intervine o companie de vînători din Calafat, iar în zilele de 12 și 13 martie 1907, capii răscoalei au fost prinși și supuși la diferite chinuri. Dintre cei doi învățători este arestat numai Petre Stănescu, care „a fost depus în arestul preventiv și mandatul său confirmat" [2]. Ministrul Cultelor și Instrucțiunii Publice îl suspendă pe învățătorul Petre Stănescu din serviciu cu adresa nr. 16.977 seria A din 14 aprilie 1907 [3].

---

[1] *Arhivele statului*, Craiova, dosar 1907, Prefectura Dolj, Ordinul nr. 4031 din 16 martie 1907.

[2] *Răscoala țăranilor din 1907*, Documente, vol. II, pag. 451.

[3] Ibidem, pag. 415.

Prefectura județului Dolj a deschis acțiune publică și împotriva învățătorului Grigore Deca, care reușise să fugă [1].

Cînd s-au făcut arestări, învățătorul Grigore Deca s-a ascuns în podul casei, fiind acoperit cu cînepă. În noaptea de 13 spre 14 martie, el fuge la Craiova unde stă ascuns pînă la 6 mai 1907 [2].

Atît învățătorul Stănescu Petre, cît și învățătorul Deca Grigore, au participat activ la răscoala din comuna Afumați. Ca și țăranii, și ei erau revoltați împotriva nedreptății sociale pe care o simțeau chiar prin situația lor materială grea. De pildă, părinții învățătorului Grigore Deca munceau de primăvară pînă toamna, din zori și pînă-n seară, pe moșiile boierești iar la sfîrșitul anului ieșeau tot datori. Învățătorul avea 6 copii și nici un petic de pămînt, iar salariul de învățător îi condamna familia să ducă o viață de mizerie.

În aceeași situație se găsea și învățătorul Stănescu Petre. Familia lui, compusă din 8 membri, nu avea altă sursă de existență decît puținii bani pe care îi primea ca salariu.

Foamea și mizeria, conștiința drepturilor țăranilor, cunoștințele lor mai largi, influența socialistă, i-a determinat pe acești doi învățători să se identifice prin lupta lor cu aspirațiile pentru pămînt și libertate ale țărănimii nevoiașe din Afumați.

Curentul răscoalei a cuprins în seara zilei de 14 martie și pe țăranii din comuna Goicea Mică-Dolj. Înarmați cu furci, topoare, coase, parte din aceștia deghizați spre a nu fi recunoscuți, au mers în comuna Bîrca și au dat foc conacului boierului de acolo prefăcîndu-l în scrum.

Învățătorul I. B. Momîrleanu care locuia în Bîrca, însă funcționa ca învățător în comuna Goicea Mică — ce se găsește la o distanță de 2—3 km — a luat parte activă la răscoală și ca urmare a acestui fapt a fost arestat 3 zile fiind bănuit ca „instigator" [3].

În aceste 3 zile a fost atît de rău bătut — după cum mărturisește fostul său elev Ion F. Pomană — încît nu mai putea fi recunoscut. Din declarațiile foștilor săi elevi Ion Georgescu și Ion Pomană, care încă mai supraviețuiesc, reiese că învățătorul I. B. Momîrleanu a luat parte activă la răscoală, fiind în fruntea răsculaților, cînd aceștia au pornit să devasteze și să ardă conacul boierului.

În comuna Ciutura (Dolj) printre cei care antrenau discuții îndemnînd pe țărani să se revolte era și învățătorul Nae Petrulian, care împreună cu primarul și alți țărani, în noaptea de 4 spre 5 martie 1907, au devastat și apoi au pus foc la conacul arendașului Dimoviceanu [4].

Același lucru s-a întîmplat și cu învățătorul Ion Dinulescu din comuna Adunații de Georgmane (Dolj), care fiind

„... acuzat de instigator a fost adus legat la Craiova, supus unui lung interogator" [5].

---

[1] *Răscoala țăranilor din 1907*, Documente, vol. II, pag. 414—415.

[2] *Ibidem*, pag. 415.

[3] *Ibidem*, pag. 443.

[4] *Monografia raionului Craiova*, 1957, pag. 38, în manuscris la Comit. Reg. P.M.R., Craiova.

[5] *Răscoala țăranilor din 1907*, Documente, vol. II, pag. 443.

În unele comune, casele învățătorilor au constituit locuri de întrunire ale răsculaților pentru pregătirea revoltei. Astfel în comuna Gura Padinii (fostul județ Romanați), în seara zilei de 13 martie mai mulți țărani s-au întrunit „în casa înv. Ion Mihăescu, unde au hotărît ca a doua zi să înceapă răscoala" [1]. Ca urmare a întrunirii în dimineața zilei de 14 martie, răscoala începe cu o furie neobișnuită și a ținut 3 zile. Sosește armata în ziua de 17 martie, face arestări și-i bate pînă la sînge pe răsculați.

Alteori, învățătorii îi îndemnau pe țărani să se revolte dîndu-le exemplu din unele gazete, în care se vorbea de începerea răscoalei în diferite comune. Așa au făcut învățătorii Al. Voinescu și Andrei Nicolaescu din comuna Brastavăț (Romanați), care strîngînd cetățenii din comună le citeau gazetele în care se descriau aspecte ale răscoalelor izbucnite în țară. La îndemnul lor țăranii se înarmează cu furci, topoare, coase etc. În acest timp apare în sat și studentul Nicolae Ionescu. Spre seara zilei de 13 martie începe răscoala. Intervine armata, se fac arestări, iar cei doi învățători reușesc să fugă. Toate acestea ne sînt relatate de participantul la răscoală Afrim Bou aflat astăzi în viață [2].

Mizeria cruntă în care se zbăteau țăranii din comuna Gîrla Mare (Mehedinți) — unde țăranul era flămînd și gol, disprețuit și biciuit de moșier, i-a făcut să pornească cu toată furia la luptă pentru o viață mai bună. În mijlocul țăranilor răsculați în al căror suflet clocotea ura împotriva asupritorilor se găsea și învățătorul Atanase Popescu.

Cu cît răscoala a fost mai violentă, cu atît represiunea care a urmat a fost mai sîngeroasă.

„După o scurtă judecare cei arestați sînt legați la ochi și puși la zid. S-a tras asupra lor. Au fost puși apoi într-un car unul peste altul și duși la cimitir. Acolo au fost aruncați într-o groapă comună, deși unii dintre ei mai mișcau. Au fost apoi îngropați de vii" [3].

În amintirea lor, pe locul zidului unde au fost împușcați capii răscoalei s-a ridicat astăzi căminul cultural.

În comuna Pătulele, satul Viașu (Mehedinți), îndemnul la răscoală a fost dat de învățătorul Ion Constantinescu. Sînt arestați capii răscoalei și 13 dintre ei sînt împușcați, printre care se găsește și învățătorul Ion Constantinescu [4].

Despre acest lucru ne relatează și fiul său, Dumitru Constantinescu — astăzi în viață — din satul Viașu. Acesta fiind arestat, a fost dus împreună cu tatăl său (învățătorul Constantinescu) și cu alți răsculați la marginea satului, unde au fost puși la rînd. Adresîndu-se învățătorului Constantinescu, ofițerul l-a întrebat:

---

[1] *Monografia comunei Gura Padinii* (Romanați), 1957, pag. 3—4, în manuscris la Comit. Reg. P.M.R., Craiova.

[2] *Monografia comunei Brastavăț* (Romanați), pag. 3—4, 1957, în manuscris la Comit Reg. P.M.R., Craiova.

[3] *Monografia comunei Gîrla Mare*, raion. Cujmir, 1957, pag. 3, în manuscris la Comit. Reg. P.M.R., Craiova.

[4] *Monografia comunei Pătulele* (Mehedinți), 1957, în manuscris la Comit. Reg. P.M.R., Craiova.

— „Ei, moşule, ce facem? Te împuşcăm pe tine ori pe fii-tu?
Acesta a răspuns:
— Împuşcaţi-mă pe mine, că eu sînt bătrîn.
Comandantul a ordonat foc, fiind astfel împuşcaţi toţi capii răscoalei arestaţi, în afară de Dumitru Constantinescu care a scăpat fugind spre pădurea apropiată" [1].

În timpul răscoalei din 1907, diferenţierile de clasă se manifestau chiar şi în rîndurile învăţătorilor. Un exemplu elocvent în această privinţă ni-l dau învăţătorii Ion Vasilescu-Radovan din comuna Oprişor (Mehedinţi) şi N. Tănăsescu din comuna Punghina (Mehedinţi). Primul venise în comuna Punghina să canalizeze nemulţumirile ţăranilor şi să organizeze aci revolta. În timp ce sta de vorbă cu mai mulţi oameni la primărie, discutînd despre viaţa de mizerie pe care o ducea ţărănimea, vine acolo şi primarul însoţit de învăţătorul N. Tănăsescu. Acesta, care era legat de proprietar şi prin situaţia materială bună pe care o avea, participă la discuţie contrazicîndu-l pe Ion Vasilescu-Radovan care îndemna ţăranii la revoltă. Se vede că vorbele lui Radovan au prins, deoarece semnalul răscoalei este dat de servitorul învăţătorului Tănăsescu, care a pus foc la magaziile şi pătulele boiereşti [2].

În noaptea de 15 spre 16 martie, plecînd trupele din comuna Mierea Birnici, săteanul Ilie Grigorescu zis Snoată, împreună cu învăţătorul Radu Nicolaescu au trimis veşti în Marineşti, sat aşezat pe aceeaşi vale cu Văluţă de Sus şi Văluţă de Jos, că este momentul cel mai potrivit pentru începerea răscoalei şi în Mierea Birnici. De fapt, ei pregătiseră mai dinainte răscoala ţăranilor din satul Marineşti, care trudeau din greu alături de ţăranii din celelalte sate ale comunei pe moşia boierului Nicolae Murgăşeanu. A doua zi (16 martie) ţăranii cuprinşi de furie încep răscoala strigînd: „Jos boierii. Vrem pămînt". Intervine armata care face arestări şi împuşcă 11 ţărani. Spre locul de execuţie este dus şi învăţătorul Radu Nicolaescu, însă pe drum ostaşul care-l escorta l-a făcut scăpat [3].

Şi în judeţul Gorj, unii dintre învăţători au participat alături de ţărani la răscoală.

„Intre învăţători au fost denunţaţi ca instigatori doi: C. Dobrescu învăţător definitiv în comuna Andrieşti şi Matei Stoicoiu învăţător definitiv în comuna Vladimiru. Pe cel dintîi l-a denunţat un domn proprietar Iancu Poenaru, care duşmăneşte de mult pe învăţător. În ziua de 17 martie d-l căpitan S. C. Petroianu din Reg. 1 Artilerie, Craiova, cheamă din clasă pe învăţător şi a voit să-l execute imediat. S-a întîmplat să fie de faţă încă preotul, primarul (chiar fiul denunţătorului), medicul plăşii şi mai mulţi fruntaşi din sat. Aceştia au apărut şi au cerut iertarea învăţătorului. Totuşi, învăţătorul îngrozit de cele ce văzuse şi auzind că tot îl va împuşca, a fugit din comuna sa în comuna Aninoasa, unde a stat ascuns pînă la 25 martie. Pe învăţătorul M. Stoicoiu de la Vladimiru l-a denunţat ca instigator primarul comunei N. I. Gîrda. Primarul a declarat în urmă că tot din îndemnul proprietarului I. Poenaru a denunţat pe învăţătorul din Vladimiru. În ziua de 17 martie şi acest învăţător a fost chemat la Tg. Jiu, iar pe drum fiind însoţit de un proprietar, un sublocotenent şi un soldat s-a întîlnit tot cu d-l căpitan S. C. Petroianu. D-l căpitan

[1] Ziarul *„Înainte"*, Craiova, nr. 3744, din 23 febr. 1957, articolul „Atunci l-au împuşcat pe tata", semnat de Dum. Constantinescu, satul Viaşu, reg. Craiova.

[2] *Monografia comunei Punghina* (Mehedinţi), pag. 6—7, 1957, în manuscris la Comit. Reg. P.M.R., Craiova. Declaraţia lui Jean Buteică, învăţător pensionar.

[3] *Monografia comunei Mierea Birnici* (raion Amaradia), pag. 3, 1957, în manuscris la Comit. Reg. P.M.R., Craiova.

cum a văzut pe învățător, s-a repezit la el și l-a luat în bătaie cu o cravașă. Lovind și insultînd s-a înfuriat și mai rău, a scos revolverul și voind să se dea cîțiva pași înapoi, ca să tragă foc, s-a împiedicat în sabie și a căzut. Scultndu-l asistenții, s-a potolit și a plecat înainte. Învățătorul a fost dus apoi la comandamentul trupei"[1].

Din declarațiile lui Ion Becheru în vîrstă de 84 ani și a Ioanei Diaconescu de 74 ani, reiese clar că învățătorul Matei Stoicoiu era atașat față de țărănimea muncitoare, avea idei socialiste și a fost ridicat de jandarmi pentru faptul că înainte de răscoală îndemna pe țărani să nu mai muncească pe pămîntul boierului; în timpul răscoalei a fost denunțat ca „instigator".

În fostul județ Romanați, învățătorii participă în număr mare la răscoală. Revizorul școlar P. Rădulescu (din fostul județ Romanați) a încercat prin toate mijloacele să-i apere pe învățători, iar uneori își exprimă indignarea față de maltratările la care erau supuși învățătorii bănuiți ca instigatori.

„Criminali sînt jandarmii — spune P. Rădulescu — care fără nici o cercetare și luîndu-se numai după denunțuri mizerabile au bătut și chinuit pe învățători. Și tocmai învățătorii cei mai buni, învățătorii care au muncit mai serios în școală au fost urmăriți, bătuți și chinuiți. ...Îmi îndeplinesc o datorie de romîn, care dorește îndreptarea relelor din țara sa, dînd pe față ororile la săvîrșirea cărora am asistat neputîndu-le împiedica"[2].

Ura arendașilor împotriva învățătorilor, se datora diferitelor acțiuni ale acestora, menite să ușureze exploatarea cruntă a țăranilor. Așa, de pildă, înv. I. Călin de la Gura Padinii (Romanați) și Eftimie Cartianu de la Grojdibod (Romanați), au fost arestați pentru faptul că

„... în înțelegere cu cîțiva funcționari au constituit obștea locuitorilor din cele două sate cu scopul de a lua în arendă moșia, cînd va expira perioada de arendare"[3].

„Pe învățătorul din Drăghiceni (Romanați) — arată tot revizorul școlar P. Rădulescu — ...l-am scăpat chemîndu-l de la 14 martie la revizorat, unde a stat 3 zile. La 18 martie — două zile după plecarea mea la Balș — au fost foarte grav bătuți învățătorii Constantin Poenaru și Chiril Pretorian. Pe bietul C-tin Poenaru l-au scos din clasă doi jandarmi și în fața elevilor și a sătenilor l-au luat la palme, pretinzîndu-i să stea drept cu căciula în mînă militărește în fața lor. După ce i-au tras 7—8 palme, l-au dus la Balș unde, sub ochii căpitanului de jandarmi, l-au bătut de șase ori cu ciomegele peste spate, ținîndu-l patru inși de mîini și de picioare. În urmă și-au bătut joc de el punîndu-l să joace și jucînd jandarmii peste corpul lui...

...La 19 martie, învățătorul definitiv Gh. Vasilescu de la școala din comuna Balș, sub a cărui direcțiune apare revista „Vorbe bune" și din a cărui inițiativă s-a înființat Societatea culturală „Sf. Cruce" și Societatea economică „Grînarul Olteniei" pentru desfacerea în comun a produselor, a fost luat de jandarmi din stradă, dus în curtea inspectoratului comunal, chinuit o noapte întreagă de neodihnă și a doua zi luat la bătaie cu palmele și ciomegele ca și ceilalți. Poate că chinurile lui nu s-ar fi sfîrșit decît cu moartea, căci se zice că jandarmii fuseseră bine plătiți ca să-l omoare în bătăi, dacă nu se întîmpla să vină directorul prefecturii și să dea ordin să-l lase"[4].

Așa știa regimul burghezo-moșieresc să răsplătească pe învățătorii care își cheltuiau toată energia intelectuală și nu precupețeau nici o clipă pentru luminarea poporului și eliberarea lui din lanțurile robiei. Tot așa a fost „răsplătit" și înv. I. Iliescu de la Piatra (Romanați) care

[1] *Răscoala țăranilor din 1907*, Documente, vol. II, pag. 459—460.
[2] *Ibidem*, pag. 466—467.
[3] *Ibidem*, pag. 472.
[4] *Ibidem*, pag. 474.

„... a lucrat mult în afară de şcoală înfiinţînd o brutărie, grădină de zarzavaturi... De teamă să nu fie împuşcat ca instigator, a fugit la Bucureşti; cînd s-a înapoiat la 20 martie 1907, socotind că pericolul a trecut, a găsit şcoala ocupată de soldaţi, iar în camerele sale de locuinţă erau culcaţi ofiţerii. Este chemat de maiorul Ştefănescu care îi adresează următoarele cuvinte: „Cine eşti tu? Ia-ţi poziţia, măgarule! Un singur glonţ îmi trebuie pentru tine!" Şi cînd învăţătorul a încercat să spună că nu înţelege de ce e tratat astfel, că n-a făcut nimic, maiorul i-a strigat: „Să nu crcneşti măgarule. Acum pun să te sftşie. Marş!" [1].

În judeţul Vîlcea răscoala ţăranilor a avut o violenţă mai mare în comunele Făureşti şi Laloş, unde implicat în răscoală a fost şi înv. Ilie Stoenescu, care a fost arestat deschizîndu-i-se apoi acţiune publică. Printr-o adresă se spune:

„Am onoarea a vă face cunoscut pe baza comunicării ce primesc din partea d-lui procuror al Tribunalului Vîlcea, că acel parchet a deschis acţiunea publică în contra învăţătorului Ilie Stoenescu din comuna Laloşu, cătunul Berbeşti, pe care l-a şi arestat" [2].

O formă de manifestare a urei claselor dominante împotriva învăţătorilor participanţi direct sau indirect la răscoală o constituie şi neplata salariilor de către autorităţi. Despre învăţătorii din Vîlcea, un ziar din Bucureşti scria:

„Învăţătorilor din Vîlcea, nu li s-a dat pînă acum 26 aprilie salariile nici pe luna martie. Nici ceapă şi mămăligă n-or fi avut „Instigatorii" de Paşte!" [3].

Se vede că autorităţile şi organele de represiune erau îngrozite de activitatea învăţătorilor în timpul răscoalei deoarece acelaşi ziar scria:

„S-au auzit pînă şi căpitani care în curtea cazărmii declarau că ei dac-ar fi mari, ar dărîma din temelie şcolile normale pentru că ele produc învăţători periculoşi statului... şi că în răscoala ţăranilor ei ar fi avut rolul de instigatori" [4].

În acelaşi ziar se arată că

„Pe toate tonurile şi din toate părţile se ridică vocile ciudate ale cîrtitorilor şi alţi pătimaşilor, criticînd învăţătorimea, asmuţind lumea în contra lor, pentru că ei ar fi pregătit revoluţia, ei ar fi condus poporul la mişcare, ei ar fi aţîţat şi agitat ţărănimea" [5].

Acuzaţi de instigare au fost şi cîţiva profesori din Craiova. Printre aceştia se găseau: prof. de muzică Soloviu, Al. Bărbulescu prof. de ştiinţe naturale, prof. Ilie Gherghel, dar mai ales prof. de istorie Vasile Mihăilescu de la Colegiul Popular.

Despre prof. Ilie Gherghel, prof. Dinculescu în vîrstă de 70 de ani, ne povesteşte că într-una din zilele sîngerosului an 1907, pe cînd acesta se afla în cafeneaua Minerva din Craiova, un arendaş a scos revolverul să-l împuşte; atunci Gherghel fiind înarmat a scos şi el revolverul intimidînd prin aceasta pe adversar care s-a retras.

Multe chinuri a îndurat prof. Vasile Mihăilescu pentru faptul că în acţiunile sale s-a identificat cu aspiraţiile celor obidiţi. După cum declară tot prof. Dinculescu la Teatrul Naţional, la şezătorile elevilor şi în alte împrejurări, prof. Mihăilescu a ţinut cuvîntări „instigatoare". Astfel, în ziua de 17 martie în sala Atheneului din Craiova el afirma cu glas tare că ţăranii pun foc şi varsă sînge ca să capete dreptate. I s-a

---

[1] *Răscoala ţăranilor din 1907*, Documente, vol. II, pag. 478—479.
[2] *Ibidem*, pag. 485.
[3] *Neamul Romînesc*, an I—104, din 3 mai 1907, Bucureşti, pag. 816.
[4] *Ibidem*, an II, nr. 61 din 1907.
[5] *Ibidem*, an I, nr. 97, din 8 aprilie 1907, pag. 695.

adus apoi acuzația că îndemna elevii să rupă manifestele guvernului afișate pe străzi și că în general folosește orice prilej ca să demonstreze că țăranii trebuie satisfăcuți în revendicările lor drepte că în Romînia există o strigătoare nedreptate în ceea ce privește împărțirea pămîntului. Autoritățile dau atunci ordin pentru arestarea și suspendarea sa din învățămînt, fiind acuzat de „instigare" permanentă la răscoală [1].

De ce atîta persecuție împotriva învățătorilor și a profesorilor? Pentru că ei s-au ridicat alături de țăranii asupriți, împotriva nedreptății sociale, vroind cu vorba și cu fapta să ajute țărănimea ca să scape de lanțurile robiei.

★

Răscoala de la 1907 nu a trecut fără urmări în viața poporului nostru. Deși înfrîntă, ea a demonstrat existența unei nesecate energii revoluționare în sînul țărănimii.

Clasele asupritoare din țara noastră au fost nevoite să facă concesiuni, care cu timpul au fost însă anulate. În anii următori starea economică a țărănimii oltene devine din ce în ce mai dezastruoasă; țăranii trăiesc în cea mai cruntă mizerie. În anul 1910, de exemplu, în fostul județ Dolj existau, după datele incomplete și aproximative de atunci, 48.879 locuințe din care 5076 bordeie; 11.160 case de lemn; 7038 case din pămînt bătut; 19.616 case de gard lipite cu pămînt; 15.989 case de zid de cărămidă [2].

Nici reforma agrară de după primul război mondial nu a îmbunătățit aproape cu nimic situația țărănimii oltene. Fără inventar agricol, primind pămînturile cele mai rele, mai depărtate, țărănimea muncitoare nu avea asigurată nici hrana zilnică. Lucrările de împroprietărire s-au făcut cu mari tărăgăneli cu scopul ca moșierii să-și păstreze în întregime moșiile. Astfel, exproprierea moșiei lui C. T. Bumbaru din Ohaba-Jiu (Gorj) nu se făcuse nici pînă în 1944 [3].

Situația țărănimii se înrăutățește și datorită dobînzilor mari pe care le plătește pentru banii împrumutați la diferitele bănci sau cămătari pentru a-și procura inventarul agricol necesar.

Ziua de 23 August 1944, ziua eliberării noastre de sub ocupația hitleristă și de sub dictatura fascistă antonesciană a însemnat începutul unei ère noi pentru poporul nostru, èra înfăptuirilor democratice.

---

[1] *Arhivele Statului*, Craiova, Dosar 14/1907, pag. 58, 105, 109, 530.
Arhiva Școalei Medii nr. 1, Craiova, Dosar „Intrări 1907", f. pagină.
Dăm textul telegramei prin care Ministerul Instrucțiunii și Cultelor îl suspendă din învățămînt pe profesorul V. Mihăilescu:
Direcțiunii Liceului Craiova,
Răspund nr. 169, conf. art. 43 lege, suspend pe domnul Vasile Mihăilescu pînă la lămurirea afacerii. Luați măsuri de suplinire. Comunicați Ministerului.
p. Ministru,
Nr. 12.426 (ss) *Lupu Antonescu*
Primită la 19 Martie 1907.
Rezoluția directorului școlii: „Se va urma întocmai".

[2] *Monografia jud. Dolj* (biblioteca muzeului reg. Craiova).

[3] *Arhivele Comit. Reg. P.M.R. Craiova*, Material documentar pentru monografia regiunii, în manuscris, 1957.

Fostul ținut al Olteniei, regiunea Craiova, de astăzi și-a schimbat complet înfățișarea în anii puterii populare. Pe întreg cuprinsul regiunii noastre în ultimii ani au luat ființă numeroase obiective industriale. În vederea satisfacerii nevoilor mereu crescînde ale populației, organele locale de partid și de stat, au luat numeroase măsuri privind îmbunătățirea nivelului de trai material și cultural. Din Carpați pînă la Dunăre, de la Cerna pînă la Olt, în freamătul clocotitor al muncii se construiește sub conducerea partidului, o viață nouă. În vremea regimului burghezo-moșieresc, fostul ținut al Olteniei era printre cele mai înapoiate ținuturi ale vechii Romînii. În ceea ce privește industria, recensămîntul din anul 1930 scotea în evidență faptul că în Oltenia exista cel mai mic număr de întreprinderi industriale și comerciale pe cap de locuitor.

Și în ceea ce privește agricultura, situația existentă în ajunul eliberării patriei noastre (23 August 1944) era asemănătoare. Oltenia era feuda bogată a unui număr de 754 moșieri ca Jean Mihail, Cantacuzino, Puiu Pleșa, frații Potîrcă și alții care stăpîneau peste 130.200 ha din pămîntul cel mai fertil. Restul populației fostei Olteni deținea numai cîte 0,54 ha pe cap de locuitor. Din cele 142.763 pluguri ce răsturnau brazdele Olteniei 41.344 erau pluguri de lemn! [1]

Situația social-culturală a oamenilor muncii din această parte a țării era din cale afară de grea. Majoritatea fiilor de muncitori și țărani nu aveau posibilitatea să urmeze cursurile școlilor primare. În Oltenia dinainte de 23 August 1944 era un număr de peste 700.000 locuitori neștiutori de carte. Așadar, aproape 46% din populația Olteniei era analfabetă, în timp ce învățătorii și profesorii erau în cea mai mare parte șomeri.

Situația învățătorimii era jalnică: salarii de mizerie, plătite cu mari întîrzieri, șomaj. În 1933, de exemplu, numai 5% din ei ocupau posturi sigure, 63% posturi întîmplătoare, iar 32% erau șomeri.

Condițiile de viață ale învățătorimii erau la fel de grele ca și înainte de 1907.

Numeroase articole din revistele învățătorești dau glas suferințelor și nevoilor în care se zbăteau învățătorii:

„Răbdăm și ducem în spate toate greutățile vremii în care trăim, fiindcă după părerea și crezul altora, noi sîntem aleși pentru a fi martirizați, noi sîntem apostoli... sîntem cei care avem aparatul digestiv atrofiat... sîntem luminătorii opiniei și opinca în nici un caz nu trebuie să devină o gheată" [2].

„Cu învățători flămînzi, despuiați și distruși sufletește, i se ia școlii posibilitatea de a corespunde real și efectiv rolului ei..

... Cu învățători care nu și-au primit salariul de 3, 4, 5 luni de zile și care azi sînt nevoiți să-și procure cele trebuincioase lor și familiilor lor, pe datorie: cu învățători... sleiți de puteri școala nu mai poate avea viață..." [3].

Iată pe scurt tabloul situației economico-sociale și culturale a Olteniei în anii regimului burghezo-moșieresc.

---

[1] *Ziarul „Înainte"*, Craiova, din 22 noiembrie 1956.

[2] *Gazeta școalei*, revistă a corpului didactic primar; an VI, nr. 1—2, Craiova, februarie 1924, pag. 20, articolul „Același cîntec".

[3] *Gazeta școalei*, Revista învățătorilor din jud. Dolj, an XIII, nr. 7—8, Craiova, iulie-august 1931, pag. 159, articolul „Prin unire la Victorie".

Sub conducerea partidului clasei muncitoare, țăranii muncitori din regiunea Craiova au pornit să-și făurească o viață nouă, liberă și fericită. Stăpîni pe munca și roadele lor, țăranii muncitori, pe baza liberului consimțămînt, pășesc cu încredere și în număr din ce în ce mai mare pe făgașul agriculturii socialiste. Urmînd calea arătată de partid, pînă la sfîrșitul anului trecut în regiunea noastră au luat ființă 168 gospodării agricole colective în care au intrat 10.379 familii de țărani muncitori, cu o suprafață de 34.429 ha, 8 cooperative de producție cu rentă în care au intrat sute de familii de țărani cu gospodării mici și mijlocii cu 827 ha; 1632 întovărășiri agricole în care au intrat 79.319 familii de țărani muncitori cu o suprafață de 80.666 ha.

Călătorul care a străbătut în trecut Oltenia, mergînd astăzi pe aceleași drumuri, rămîne surprins de profundele schimbări din anii regimului democrat-popular. El își dă seama că oamenii muncii din regiunea Craiova la fel ca și întregul nostru popor muncitor s-au luat la întrecere cu istoria, înțelegînd că într-un an se realizează lucruri minunate care pe timpul burgheziei nu se înfăptuiau în zeci de ani. El lăsase 41.000 pluguri de lemn și găsește 17 SMT-uri, peste 1900 tractoare; lăsase 754 moșieri și găsește peste 1800 unități agricole socialiste; lăsase peste 700.000 analfabeți și găsește 1011 școli elementare de 4 ani cu 112.123 elevi, 372 școli de 7 ani cu aproape 30.000 elevi, 59 școli medii și profesionale și 2 institute de învățămînt superior cu peste 1500 studenți; găsește 117 case de naștere, 1174 cămine culturale, 30.798 difuzoare în casele celor ce muncesc etc.[1]

La obținerea acestor realizări, o contribuție serioasă au dat și cadrele didactice din regiune. Îndrumați de partid, majoritatea învățătorilor și profesorilor au muncit și muncesc cu pricepere și elan nu numai pentru instruirea și educarea tinerei generații, ci și pentru ridicarea nivelului cultural-educativ al țărănimii muncitoare, pentru lămurirea țăranilor muncitori să pășească pe drumul agriculturii socialiste.

Acum 50 de ani țărănimea oprimată s-a ridicat pentru o viață mai bună. Alături de ea au fost mulți învățători care duceau aceeași viață grea și care căutau să-i arate drumul unei vieți mai bune. Autoritățile burghezo-moșierești au înăbușit răscoala în sînge arestînd și chinuind pe cei care au avut curajul să-și ceară libertatea.

În școlile regiunii Craiova astăzi cînd în patria noastră se desfășoară construcția unei vieți noi, învățătorii și profesorii arătînd și povestind copiilor cele suferite de țărănime, suferințe care au culminat cu sîngerosul an 1907, sădesc în sufletul acestora ura față de asupritorii din trecut, dragostea pentru cei ce și-au vărsat sîngele și au suferit chinuri pentru ca prin jertfa lor să pregătească o viață mai bună urmașilor, viața pe care o duce astăzi întregul popor muncitor din țara noastră. Sădesc în același timp dragostea pentru patria în care trăiesc și hotărîrea de a contribui din toate puterile la construirea vieții noi, păstrînd vie amintirea luptătorilor care și-au jertfit viața în 1907 pentru pămînt, libertate și dreptate.

[1] *Arhiva filialei S.R.S.C. Craiova*, Conferința „Regiunea Craiova ieri și azi", februarie 1957.

REVOLUȚIA DIN 1905-1907 ÎN RUSIA ȘI UNELE PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ȘI ȘCOLII

EMIL DOMOCOȘ
lector la catedra de pedagogie-psihologie,
I. S. E. P. „V. I. Lenin", București

La începutul secolului al XX-lea, Rusia era o țară capitalistă cu rămășițe puternice iobago-feudale, a cărei burghezie se solidariza cu nobilimea, iar ca forță socială nouă se afirma tot mai mult proletariatul rus în lupta pentru satisfacerea cerințelor materiale și culturale. Autocrația își desfășura, ca și în trecut, politica reacționară în domeniul învățământului frînînd adaptarea lui la nevoile economice și culturale ale Rusiei.

Avîntul revoluționar al maselor populare din această perioadă, în frunte cu proletariatul rus, s-a reflectat și pe planul luptei pentru culturalizarea maselor și al educației tineretului, prin acțiuni și idei care constituie o contribuție însemnată la tezaurul moștenirii pedagogice marxiste.

Iată de ce, cunoașterea unor laturi esențiale ale luptei duse de proletariatul rus, condus de partidul de tip nou, în fruntea căruia se găsea V. I. Lenin, va însemna pentru pedagogii din țara noastră un prilej de a înțelege linia consecventă marxist-leninistă de luptă pentru un învățămînt democratic în condițiile desfășurării primei revoluții burghezo-democrate ruse din anii 1905—1907, care a avut influență și asupra țării noastre, asupra răscoalelor țărănești din 1907 la noi[1]. De asemenea, în viitor, ne va ajuta să definim mai bine lupta pentru un învățămînt democratic în desfășurarea revoluției burghezo-democrate și a desăvîrșirii ei de către proletariat, în condițiile țării noastre.

Sarcina de a răspunde temei propuse nu este deloc ușoară. Dată fiind însă atenția de care problemele învățămîntului și ale școlii din timpul primei revoluții burghezo-democrate ruse s-au bucurat din partea cercetătorilor sovietici, vom încerca să folosim valoroasele studii apărute în presa sovietică de specialitate, în preajma și cu ocazia aniversării a cincizeci de ani de la aceste evenimente importante.

*

Prima revoluție burghezo-democrată din Rusia, între anii 1905—1907, a avut mare influență asupra întregii vieți social-politice, implicit asupra învățămîntului și școlii, schimbînd mult munca acestora, determinînd modificări esențiale în educația și atitudinea oamenilor muncii, a tineretului din școli și institutele de învățămînt superior, în atitudinea

[1] „Scînteia", anul XXVI, nr. 3843 din 1 martie 1957, pag. 2.

învățătorilor și profesorilor. Înțelegînd profund semnificația social-politică a revoluției, V. I. Lenin sublinia faptul că

„...nu trebuie să uităm ce mare forță educativă și organizatoare are revoluția, cînd marile evenimente istorice scot cu forța pe oamenii de rînd din fundăturile, mansardele și subsolurile lor și-i silesc să devină *cetățeni*. Uneori, cîteva luni de revoluție educă pe cetățeni mai repede și mai complet decît zeci de ani de stagnare politică" [1].

Este un fapt de necontestat că proletariatul rus în timpul primei revoluții ruse burghezo-democrate a ridicat la luptă împotriva absolutismului țarist milioane de oameni. De aceea, V. I. Lenin, vorbind mai tîrziu despre rezultate dobîndite de proletariat atunci, arată că

„El a cucerit în cele cîteva luni din 1905 îmbunătățiri, pe care le-a așteptat zeci de ani de la autorități" [2].

Încă înainte de începerea revoluției, partidul social-democrat creat și condus de V. I. Lenin a acordat o mare atenție *educației politice a tineretului* și a înțeles însemnătatea pregătirii unor detașamente de tineri, luptători hotărîți pentru cauza partidului clasei muncitoare și din rîndul tineretului școlar și universitar. Bolșevicii înțelegeau că numai conducînd tineretul studios, mișcarea revoluționară a tineretului va ajuta și problemele reorganizării democratice a învățămîntului, care avea ca sarcină principală cucerirea dreptului la învățătură pentru milioanele de copii ai muncitorilor și țăranilor, ce rămîneau în afara școlii sau învățau doar să scrie.

Ziarul „*Iskra*" publica articole în care informa cititorii despre samavolniciile țariste în rîndurile studenților. De asemenea, articolul „*În atenția gimnaziștilor și a părinților. Profesorii în rolul de provocatori*" [3], demască funcția de spionaj a Ministerului Învățămîntului Public, care printr-o circulară secretă, cerea în mod special profesorilor de limba și literatura rusă, să facă observații asupra convingerilor privind „*sfera relațiilor politice dintre stat și societate*" la elevii din clasele superioare, prin compoziții pe teme, care să reflecte orientarea politică a elevilor; în cazul că observau la elevi convingeri socialiste, să fie împiedicați să ajungă în învățămîntul superior, să fie urmăriți și înlăturați din școli.

Valul de nemulțumiri se revărsa din ce în ce mai mult în școlile medii și superioare. Mișcările tineretului din Harkov, Kiev și alte orase sînt sezisate de „*Iskra*" condusă de V. I. Lenin, iar apoi îndrumate prin indicații care arătau elevilor calea justă pe care trebuie s-o urmeze, alături de proletariatul rus, împotriva absolutismului [4].

Înțelegînd forța ce o aducea tineretul mișcării revoluționare, la Congresul al doilea al P.M.S.D.R. din 1903, V. I. Lenin cere ca organizațiile de partid să dea tineretului revoluționar tot sprijinul și să-l îndrumeze spre studierea marxismului [5].

Evenimentele din 9 ianuarie 1905 în Petersburg, măcelul sîngeros țarist, au însemnat semnalul furtunii revoluționare ce avea să clatine din temelii absolutismul țarist, să genereze manifestări revoluționare în viața școlilor, a elevilor și cadrelor didactice.

---

[1] *V. I. Lenin*, Opere vol. 8, E.S.P.L.P., București, 1955, pag. 563.
[2] *V. I. Lenin*, Opere vol. 16, ediția a IV-a, (l. rusă), pag. 270.
[3] „Iskra" din 1 ianuarie 1902, nr. 11, pag. 8.
[4] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 6, E.P.L.P., 1953, pag. 261.
[5] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 6, E.P.L.P., 1953, pag. 443.

Puternic impresionați de acest măcel groaznic, în care au căzut morți și răniți, mulți elevi și studenți [1] alături de muncitorii din Petersburg, elevii protestează împotriva politicii țarismului împreună cu muncitorii din Saratov, Kazan, Pskov, Briansk, Minsk, Samara, Tambov, Stavropol ș. a. centre.

„Cruciada copiilor" peste tot — așa numea gazeta bolșevică *„Vperiod"* mișcarea elevilor — de la Petersburg la Kutaisa și de la Varșovia la Tomsk... și-a unit vocea pentru cerința generală de libertate" [2].

Față de manifestările revoluționare ale tineretului din școlile medii, mulți profesori luau atitudine ostilă, priveau cu răutate pînă și revendicările academice ale elevilor.

Înainte de Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, mișcarea elevilor din 1905—1907 era apreciată negativ în literatura pedagogică reacționară. Reprezentanții acesteia au considerat, în mod fățiș sau pe ascuns, manifestările revoluționare din rîndurile tineretului ca acțiuni incompatibile cu calitatea de elevi, le condamnau. Directorii școlilor și o parte însemnată a profesorilor, mai ales a celor carierişti, desprinși de interesele poporului, priveau cu frică, apreciind manifestările elevilor ca o grozavă încălcare a tradițiilor și orînduielilor stabilite în școala țaristă. Se îngrozeau la auzul amestecului politicii în școală, considerînd-o extrem de periculoasă pentru munca educativă a școlilor; de asemenea, nu înțelegeau rădăcinile adînci ale manifestărilor elevilor, legate de viața socială ce clocotea în valul revoluționar condus de proletariat, în frunte cu partidul social-democrat.

Această atitudine a profesorilor din școlile medii față de mișcarea revoluționară a tineretului școlar era întreținută de influența mare ce o aveau în rîndurile lor partidele burgheze și contrarevoluționare. Liberalii doreau ca mișcarea elevilor să nu depășească limitele unor manifestări cu caracter *„cultural"*; cadeții își exprimau adeziunea doar pentru forma lor *„academică"*, iar menșevicii și socialiștii-revoluționari susțineau că mișcările elevilor trebuie să aibă în vedere doar revendicări privind regimul școlar. Cu toții însă se străduiau să paralizeze mișcările tineretului școlar, să stăvilească valul revoluționar al tineretului din școli ce se adăuga ca o forță nouă, proaspătă la marile acțiuni inițiate și conduse de proletariat; intenționau să minimalizeze însemnătatea mișcării revoluționare a tineretului și să abată, total sau în parte, atenția elevilor de la problemele esențiale, de bază ale revoluției burghezo-democratice, în fruntea căreia apare ca hegemon proletariatul rus.

În asemenea împrejurări găsim prezente conflicte serioase între elevi și directorii școlilor sprijiniți de profesori, care refuzau să satisfacă revendicările elevilor. Elevii cereau înlăturarea directorilor, distrugeau portretele țarului din clase, cereau introducerea unor noi norme în viața școlii, libertatea de a se aduna, de a organiza serate, cereau ca limba greacă să nu se predea obligatoriu etc. Organele de stat încercau să diminueze amploarea acestor mișcări introducînd sistemul polițienesc de spionaj prin „...urmărirea fiecărui pas al elevilor din școlile medii" [3].

[1] „Iskra" din 27 ianuarie 1905, nr. 85.

[2] „Vperiod" din 22 (15) februarie 1905, nr. 8.

[3] *S. Znamenski*, Școala medie în ultimii ani, S. Petersburg, 1909, pag. 69—70.

Datorită influenței bolșevice mișcarea elevilor a căpătat un caracter politic chiar de la începutul revoluției[1]. În timpul desfășurării revoluției, gazetele bolșevice *„Vperiod"*, *„Proletarii"*, *„Naș eho"*, *„Novaia jizn"*, *„Svetoci"* ș. a., ridicau tineretul la luptă, îl mobilizau în jurul lozincilor de acțiune ale partidului social-democrat.

Pregătind în acest timp Congresul al III-lea al P.M.S.D.R., V. I. Lenin simțea nevoia să apeleze mereu la forțe tinere, proaspete, pentru ca organizarea clasei muncitoare în timpul revoluției să fie desăvîrșită. În scrisoarea adresată, la 11 februarie 1905, lui A. A. Bogdanov și S. I. Gusev, scria:

„E nevoie de forțe tinere. Eu aș zice că merită să fie pur și simplu împușcați pe loc aceia care își permit să spună că nu-s oameni. În Rusia sînt foarte mulți oameni; trebuie doar să recrutăm tineretul pe o scară mai largă și cu mai mult curaj, cu mai mult curaj și pe o scară mai largă, încă o dată pe o scară mai largă și încă o dată cu mai mult curaj, *fără a ne teme de el*. E timp de război. Tineretul va decide deznodămîntul întregii lupte, atît tineretul studențesc, cît și — mai cu seamă — tineretul muncitoresc. Lăsați-vă de toate vechile deprinderi de imobilitate, de respect față de ranguri etc. Înființați în rîndurile tineretului sute de cercuri de vperediști[2] și încurajați-le să activeze din plin. Lărgiți comitetul de trei ori pe atîta prin primirea de membri tineri... Acordați fiecărui subcomitet dreptul de a scrie și de a scoate foi volante fără nici o formalitate de prisos (nu-i nici o nenorocire dacă va greși; noi în „Vperiod" vom corecta „delicat")[3].

V. I. Lenin aprecia, de asemenea, că lupta dusă împotriva țarismului este un minunat mijloc de educație revoluționară a tineretului, deoarece pentru prima dată partea cea mai înaintată a tineretului s-a putut simți alături de poporul muncitor, iar lupta revoluționară dezvoltă tineretului înalte calități morale — curaj, bărbăție, devotament cauzei de luptă a poporului muncitor, ură împotriva asupritorilor, ajută la formarea caracterului și a conștiinței politice înaintate la tineret.

Prevăzînd retragerea tineretului studios în desfășurarea revoluției, datorită nehotărîrii acestuia legată de originea socială, V. I. Lenin încă din perioada de pregătire a revoluției sublinia necesitatea antrenării tineretului muncitoresc în lupta ilegală, primirii în partid a tineretului, ca să se pregătească din rîndurile acestuia adevărați revoluționari. Dar menșevicii sînt împotriva acestui lucru, afirmînd că sînt prea puțini familiști în partid și prea mulți membrii de partid din rîndul tineretului. În scrisoarea indicată mai sus, V. I. Lenin cere să se facă o legătură cît mai strînsă, directă cu noi forțe, cu tineretul, cu cercuri proaspete. Apoi, în articolul *„Criza menșevismului"*, arată

„Noi sîntem partidul viitorului, iar viitorul aparține tineretului... Noi sîntem partidul luptei pline de abnegație împotriva putregaiului vechi, iar la luptă plină de abnegație totdeauna tineretul merge primul[4].

Folosind indicațiile date de V. I. Lenin în presa de partid, comitetele locale de partid bolșevice au dus o muncă politică educativă deosebită și în

[1] *V. I. Volkov*, Lupta bolșevicilor pentru tineretul școlar și învățătorime în timpul revoluției din 1905—1907, Sovetskaia pedagoghika, nr. 1 din 1951, pag. 13.
[2] *„Vperediști"* = cititori ai revistei bolșevice „Vperiod".
[3] *V. I. Lenin*, Despre tineret, Editura tineretului, București, 1955, pag. 187.
[4] *V. I. Lenin*, Despre tineret, Editura tineretului, București, 1956, pag. 211.

rîndurile tinerilor muncitori. Bolșevicii le explicau sensul evenimentelor politice din țară, îi antrenau la lupta revoluționară ilegală.

În mersul revoluției, muncitorii minori organizau greve și mitinguri.

„Noi, — vorbea un adolescent la unul din aceste mitinguri —, copiii nenorociți ai proletariatului asuprit, trebuie să obținem condiții de muncă care să ne dea posibilitatea să învățăm, să avem timp pentru dezvoltarea noastră, pentru a căpăta înfățișare de om. Și prima doleanță pe care trebuie s-o impunem stăpînilor este să ne pună la dispoziție timp liber pentru învățătură“ [1].

De asemenea, presa de partid arăta că în timpul răscoalei potemkiniștilor din Odesa, la desfășurarea ei au participat copii și adolescenți ai proletariatului. Un corespondent arată că un copil ar fi spus:

„Pe noi, pe copii, ne asupresc mai mult pentru că sîntem mai puțin apărați Ne primesc în fabrică pentru că ne pot plăti mai lesne, decît pe adulți, și, în același timp, părinții noștri stau fără muncă; iar cînd părinții ies pe stradă și mor, trebuie ca și noi să ne luptăm. Ne vom lupta, nu vom precupeți viața și vom dobîndi libertate politică, care ne va elibera de nedreptăți“ [2].

Înțelegînd însemnătatea acestei mișcări de tineret, bolșevicii au luptat să-i asigure acesteia scopul de luptă al proletariatului, să asigure o influență crescîndă a partidului social-democrat în rîndurile tineretului din școli și facultăți. Pentru aceasta au și fost create organizații social-democrate ale elevilor în diferite orașe — Smolensk, Kaluga, Voronej, Kursk, Kazan, Minsk, Petersburg, Moscova, Riga, Iaroslav, Stavropol, Rostov pe Don ș.a. De asemenea, comitetele locale de partid au scos manifeste, au lansat lozinci curajoase ce îi mobilizau pe tinerii din școli să participe alături de muncitori la manifestații, încît

„...valul mișcării revoluționare ce a decurs după 9 ianuarie 1905 pe întreaga Rusie, a cuprins și școlile medii; orice curs normal al vieții tinerei generații a devenit cu totul imposibil... i-a apărut necesitatea să iasă pe stradă, să-și manifeste deschis protestul împotriva orînduirii politice care și-a trăit traiul, să susțină propuneri privind libertatea de a trăi și de a învăța [3].

Organizația social-democrată a elevilor din Kazan era din cele mai puternice, elevii protestînd împotriva participării obligatorii la biserică, rugăciuni etc. Principalul organizator al activității revoluționare din școlile orașului era V. M. Molotov, pe atunci elev.

Din primăvara și pînă în toamna lui 1905, au declarat grevă elevii din diferite centre — Petersburg, Moscova, Batum, Kursk, Novgorod, Minsk, Odesa, Tiflis etc., după cum arată revista „Vperiod“, cu încetarea cursurilor pe o perioadă mai îndelungată de timp. Rezoluțiile și proclamațiile elevilor au un caracter politic tot mai pronunțat: *„Jos pedeapsa cu moartea! Jos tribunalele militare! Jos starea de asediu din Polonia și din întreaga Rusie!“* subliniau elevii gimnaziului din *„Tarskoe selo“* [4]. Iar elevii școlilor medii din Tula conchideau în rezoluția din 27 septembrie 1905, că schimbarea radicală a regimului școlar poate fi posibilă doar prin reorganizarea întregii orînduiri sociale, prin libertate politică și cetățenească.

[1] „Proletarii“ din 9 (22) august 1905, nr. 13.
[2] „Proletarii“ nr. 9 din 1905.
[3] „Vperiod“ din 21 (7) aprilie 1905, nr. 15.
[4] „Novaia jizn“ din 12 noiembrie 1905.

Extrem de furtunos s-a desfășurat pînă și greva seminariștilor din Minsk.

„S-au năpustit asupra domiciliului rectorului — arată un martor ocular — și au distrus mobila, au aruncat din birouri hîrtiile și documentele. Din apartamentul rectorului toată mulțimea — pînă aproape la 100 de oameni — s-a îndreptat spre locuința inspectorului, unde a procedat la fel“ [1]. Elevii din Odesa s-au solidarizat cu elevii din Nikolaev, Kazan, Saratov, Varșovia“.

Dar mai ales sînt semnificative cele petrecute în Ekaterinoslav, la 11 octombrie 1905, unde mii de elevi au ieșit pentru demonstrație în fața organelor de stat, în timp ce cazacii îi biciuiau. Ca să se apere, elevii au construit baricade, iar la puțin timp, în aceeași zi, prin focuri de armă au fost omorîți și răniți mulți elevi, care apoi zăceau pe caldarîm, în văzul locuitorilor din oraș [2].

Elevii au participat, de asemenea, la grevele organizate de muncitori în diferite centre ale Rusiei. Organizația elevilor din Moscova, creată în 1905 participă activ la demonstrațiile de pe străzi, se luptă cu jandarmii și poliția în octombrie 1905. În statutul ei se arată printre altele și scopul:

„1) Să adune pe toți elevii ca să traducă în viață cu forțe unite idealurile școlii medii, așa cum le înțelege pedagogia contemporană; 2) să asigure la elevi formarea și educarea unor idealuri cetățenești“ [3].

Elevii de la unele școli din Petersburg participă activ la greva politică organizată de muncitori în noiembrie 1905. La provocările direcțiunilor școlare în legătură cu hotărîrea lor de a reîncepe activitatea, elevii arată că se supun hotărîrii sovietului de deputați ai muncitorilor [4], că își exprimă solidaritatea cu revendicările și acțiunile sovietelor de deputați.

Cu o și mai mare intensitate se desfășoară *manifestările revoluționare în rîndurile studenților*. Influența crescîndă a bolșevicilor în organizațiile studențești, însușirea lozincilor bolșevice de către studenți, împletirea acțiunilor acestora cu ale clasei muncitoare, determină un avînt sporit și un caracter pronunțat revoluționar al mișcării studențești.

La Universitatea din Moscova, în ziua de 17 octombrie 1904, studenții organizează o demonstrație de protest împotriva bătăilor aplicate de jandarmi studenților și elevilor din Iaroslav cu prilejul încorporării tovarășilor lor în armată, demonstrația avînd un profund caracter politic, exprimat prin lozincile *„Jos războiul! Jos absolutismul!“*

Apoi, la începutul lui decembrie 1904, vrînd să organizeze o demonstrație contra guvernului care a fost însă împrăștiată de poliție, studenții au hotărît să înceteze a frecventa cursurile în semn de protest, pînă după vacanța de iarnă. În rezoluția luată în 8 decembrie 1904 ei cer lichidarea regimului țarist și convocarea Adunării Constituante, iar ca mijloc de luptă cu țarismul au propus „demonstrații înarmate numai prin participarea neîndoielnică și organizată la acestea a muncitorilor“ [5].

---

[1] „Vperiod“ din 18 mai 1905, nr. 18.

[2] „Vecernaia pocita“ din 14 noiembrie 1905, nr. 279.

[3] *K. E. Bendrikov*, Lupta organizațiilor democratice ale tineretului studios pentru o școală progresistă în timpul revoluției din 1905—1907. Sovetskaia pedagogika, nr. 8 din 1955, pag. 75.

[4] „Novaia jizn“ din 10 noiembrie 1905, nr. 2.

[5] Revista „Voprosî istorii“, 1955, nr. 4, pag. 48.

Sub impresia celor petrecute la 9 ianuarie 1905 în Petersburg, după vacanța de iarnă, studenții declară grevă pe tot semestrul doi, pînă la 1 septembrie 1905, cerînd în adunările și mitingurile ținute să fie eliberați cei condamnați politic sau pentru vederile religioase. La începutul lui februarie 1905 se creează un organ central pe universitate pentru conducerea grevei, se creează o casă de ajutor pentru studenții greviști la care aderau reprezentanții tuturor institutelor de învățămînt superior din Moscova [1]. Și studenții Institutului tehnologic din Petersburg declară grevă pînă la 1 septembrie 1905, prin încetarea cursurilor și cheamă „...pe toți la luptă activă pentru libertatea și fericirea poporului" [2].

Atașament față de cauza proletariatului o dovedesc și studenții din Odesa :

„Ne exprimăm deplina noastră încredere în P.M.S.D.R. și îi cerem să stea în fruntea mișcării generale democratice și totodată asigurăm că-l vom susține prin toate mijloacele posibile" [3].

C.C. al P.M.S.D.R. a intervenit activ și la timp pentru a îndruma și canaliza forțele revoluționare ale studențimii în grevă, prin indicații în gazeta *„Proletarii"* ș. a.

„Se apropie răfuiala hotărîtoare cu absolutismul; de aceea este necesar să se concentreze toate forțele revoluționare pentru darea loviturii în același timp; studențimea trebuie să țină seama de aceasta și trebuie să-și coordoneze acțiunile cu proletariatul orășenesc, care este principala forță a revoluției ruse..." Apoi în încheiere se subliniază: „Astfel, lozinca noastră către studențime este: „Concentrarea loviturii, nu grevă imediat, ci mobilizarea și organizarea forțelor studențimii pentru acțiunea comună cu proletariatul". Vă aducem la cunoștință, tovarăși, hotărîrile noastre, și vă rugăm, dacă din parte-vă scoateți manifeste către studențime, că neapărat este de dorit să aveți în vedere planul C.C." [4].

De asemenea, la începutul anului școlar 1905—1906, C.C. al P.M.S.D.R. publică o proclamație *„Către tot tineretul studios"*, în care este demascată Duma de Stat, ca fiind un mijloc de înșelare a poporului. Aici se indică și unele sarcini, pe linia organizării tineretului pentru luptă, ca să se agite mulțimea pentru răscoala armată și să se cunoască din timp tehnica de luptă.

Congresul studențesc general ținut în ilegalitate (septembrie 1905), în Viborg (Finlanda), la care participaseră reprezentanții a 23 instituții de învățămînt superior, hotărîse ca studențimea să participe la luptă revoluționară alături de clasa muncitoare și să se treacă de îndată la alcătuirea unor detașamente de luptă formate din studenți, care să poată participa „la greva politică generală și la răscoala armată" [5].

Bolșevicii cereau să se deschidă institutele de învățămînt ca să se poată ține mitinguri și studenții să se organizeze cît mai bine aici; dimpotrivă, socialiștii-revoluționari cereau ca studenții să nu se adune la universități și institute, ci să acționeze izolat.

---

[1] *K. E. Bendrikov*, V. I. Lenin și presa bolșevică despre educația revoluționară a tineretului studios în timpul revoluției din 1905—1907, Sovetskaia pedagoghika, nr. 3 din 1956, pag. 75.

[2] „Vperiod" din 15 (2) martie 1905, nr. 10.

[3] „Vperiod" din 11 (24) ianuarie 1905, nr. 3.

[4] „Proletarii" din 26 (13) septembrie 1905, nr. 18.

[5] „Arhiva roșie" 1936, vol. I, (74), pag. 197.

Justețea tacticii bolșevicilor a fost dovedită cu prilejul grevei politice de la mijlocul lunii octombrie 1905, din Moscova. La începutul lui octombrie 1905 s-au organizat mitinguri la Universitatea din Moscova, la care participau — arată S. I. Mițkevici (profesor și participant activ la pregătirea acestora din partea partidului social-democrat) — *mulți muncitori* de la întreprinderile din Moscova, încît au umplut sălile universității, mulți rămînînd în curte, iar oratorii le vorbeau de pe balcon [1]. La 14 octombrie 1905, vin din nou la mitingul de la universitate peste 10.000 de oameni, iar în 15 octombrie 1905, se adună din nou, dar poliția îi împiedică pe studenți și muncitori și asediază localul universității. După tratative, cei peste 2500 de oameni sînt eliberați, fără vărsări de sînge.

V. I. Lenin, în articolul *„Greva politică și lupta de stradă din Moscova"* arată că în aceste împrejurări s-a unit și mai mult clasa muncitoare cu studențimea revoluționară.

„Studențimea radicală, care a adoptat atît la Petersburg, cît și la Moscova lozincile social-democrației revoluționare, este avangarda tuturor forțelor democratice dezgustate de josnicia reformiștilor „democrat-constituționaliști", care au intrat în Duma de stat, a forțelor democratice care tind spre o luptă adevărată și decisivă împotriva dușmanului de moarte al poporului rus, iar nu spre un tîrg rușinos cu absolutismul" [2].

Guvernul a încercat la început să frîneze mișcarea studenților prin represiune și măsuri samavolnice. Văzînd rezultatele nefaste ale acestei tactici, încearcă apoi compromisuri. Astfel, la 27 august 1905, se dau publicității *„Regulile temporare privind conducerea institutelor de învățămînt superior de către Ministerul Învățămîntului Public"*, în care sînt cuprinse măsuri privind dreptul de a se alege rectorii și decanii de către profesori, (totuși cei aleși se aprobau de organele superioare); studenților li se permitea să organizeze adunări, cu scopul de a opri trecerea definitivă a studenților de partea revoluției.

După apariția manifestului țarist din 17 octombrie 1905, studenții continuau lupta, lămureau masele despre încercarea guvernului de a le înșela.

Și în alte centre ca Harkov, Kiev și Odesa studenții demonstrează că vor participa la luptă revoluționară alături de muncitori, chemînd la răscoala armată [3]. Detașamentul de luptă al studenților de la Universitatea din Moscova se pregătea pentru răscoala armată, dar fiind slab n-a putut acționa în încăierarea cu armatele țariste, care au ținut sub pază intrările universității în decembrie 1905, aceasta fiind și închisă.

După înfrîngerea răscoalei armate din decembrie 1905, lupta partidului social-democrat s-a dus pentru a face ca studențimea să înțeleagă noua situație politică și sarcinile ce decurgeau pentru anul școlar 1906/1907. Comitetele P.M.S.D.R. (bolșevice) din Petersburg și Moscova publică o chemare *„Către tineretul studios"* [4]. Însă odată cu întețirea reacțiunii politice, studențimea s-a rupt de proletariat, a părăsit partidul social-democrat, a ieșit din lupta revoluționară, datorită legăturilor ei ideologice cu intelectualitatea burgheză, fricii de represiune, diverselor

[1] *S. I. Mițkevici*, Moscova revoluționară, 1940, pag. 395.
[2] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 9, E.S.P.L.P., București, 1955, pag. 346.
[3] „Proletarii" din 16 (3) noiembrie 1905, nr. 25.
[4] „Proletarii" din 21 august 1906, nr. 1.

combinații carieriste, marasmului spiritual ce a cuprins intelectualitatea burgheză [1]. În asemenea condițiuni, conducerea ideologică a tineretului studios o iau tot mai mult cadeții.

Este semnificativ mai ales *modul cum a participat la prima revoluție burghezo-democrată rusă,* intelectualitatea, deci și *cadrele didactice* din învățămîntul de toate gradele. Dezvăluind confuzia liberalismului în analiza menșevică privind definirea intelectualității, V. I. Lenin arată că în desfășurarea revoluției

„...intelectualitatea democrată rusă, nu întîmplător, ci în mod necesar, se împarte prin poziția sa politică în trei curente: osvobojdenist [2], socialist-revoluționar și social-democrat. Toate aceste curente au în urma lor o istorie îndelungată și fiecare exprimă (cu precizie posibilă în condițiile unui stat absolutist) punctul de vedere al ideologilor moderați și revoluționari ai democrației burgheze și punctul de vedere al proletariatului" [3].

La prima grupă aderau, în marea lor majoritate, profesorii din institutele de învățămînt superior, pe care V. I. Lenin îi biciuia cu indignare, întrucît prostituiază *„...învățămîntul în societatea contemporană"* [4], înlocuiesc instrucția adevărată prin dresaj, poleială exterioară pentru forme de existență în genul *„...celor mai murdare gheșefturi politice* [5], subliniind că vorbele acestora despre libertate și democrație sînt o minciună *„...fraze învățate pe de rost, vorbărie de modă sau falsitate... iar întreaga voastră* (a acestor profesori n. n. E. D.) *cultură, comportare și educație este numai o varietate de prostituție calificată"* [6].

După cum era și normal, alături de burghezia liberală, participau și activiștii în domeniul învățămîntului public. V. I. Lenin i-a demascat, în articolul *„Cancelarismul revoluționar și munca revoluționară"*, calificîndu-i „socialiști-revoluționari și menșevici", semicadeți ce merg pe drumul cadeților *„care au trădat revoluția"* [7].

Se apropiau mult de intelectualitatea liberală și profesorii școlilor medii. După cum arată pedagogul sovietic V. I. Volkov [8], aceștia socoteau că rădăcina tuturor lipsurilor din școli o constituie „birocratismul" (vezi memoriile trimise de profesorii școlilor medii din Moscova și Petersburg) [9]. Și aceștia în majoritatea lor, nu înțelegeau revoluția și manifestau atitudine dușmănoasă față de mișcarea revoluționară, lucru reflectat în poziția lor față de mișcarea revoluționară a tineretului școlar. Spre exemplu, A. A. Lipovski, cel care a deschis al doilea congres de delegați al Uniunii pro-

[1] „Proletarii' din 23 iulie 1908, nr. 33.

[2] Curentul „osvobojdenist" al burghezilor liberali grupați în jurul revistei „Osvobojdenie" ed tată ilegal în străinătate de P. B. Struve. Devine (în 1904) un grup liberal-monarhic, iar ulterior nucleul cel mai puternic al partidului cadeților.

[3] *V. I. Lenin,* Opere, vol. 8, E.S.P.L.P., București, 1953, pag. 65.

[4] *V. I. Lenin,* Opere, vol. 13, ed. a IV-a (l. rusă) 1951, p. 40.

[5] Idem, pag. 40.

[6] *V. I. Lenin,* Opere, vol. 13, ed. IV-a (l. rusă) 1951, pag. 38.

[7] *V. I. Lenin,* Opere, vol. 10, E.S.P.L.P., Buc., 1956, pag. 50.

[8] *V. I. Volkov,* Lupta bolșevicilor pentru tineretul studios și învățătorime în timpul revoluției din 1905—1907, Sovetskaia pedagoghika, nr. 1 din 1951, pag. 19.

[9] După cartea lui *S. Znamenski,* Școala medie în ultimii ani S. Petersburg, 1909, pag. 276.

fesorilor din școlile medii, după înfrîngerea răscoalei armate din decembrie 1905, recunoștea că n-a făcut nimic pentru revoluție[1], iar unii delegați au subliniat acest lucru, arătînd în mod plastic că

„...revoluția a trecut pe lîngă ei pe neobservate, lăsîndu-i la o parte. Rezultatul a fost că elevii noștri au participat pe baricade, și nevăzînd încurajări din partea noastră, s-a apucat singuri de reconstrucția școlii"[2].

Însă nu revoluția i-a aruncat la o parte, ci ei singuri au rămas la o parte din revoluție[3].

Bolșevicii s-au adresat acestui grup de profesori cu lozinci, au încercat să-i lege de mișcarea proletariatului, să-i facă s-o înțeleagă, și apoi s-o sprijine prin gazete, să-i influențeze, ceea ce s-a și întîmplat cu o parte din profesorii școlilor medii, care au participat la lupta proletariatului în Moscova[4] și Petersburg. Acest fapt a făcut ca guvernul țarist să ia măsuri represive. Peste 100 de profesori de la diferite tipuri de școli medii din Petersburg, au fost scoși din învățămînt după 1906, deoarece participaseră la greve și la mișcarea revoluționară.

Tactica bolșevicilor față de intelectualitate, față de profesori și învățători, era o parte a tacticii elaborată de V. I. Lenin în perioada revoluției burghezo-democrate. Intelectualitatea burghezo-liberală a trădat interesele revoluției și de aceea era necesară izolarea și demascarea ei fără cruțare.

Masa intelectualității democrate, în care se integra învățătorimea, putea să devină o forță puternică în lupta cu țarismul, iar bolșevicii trebuia s-o ajute să se lege mai strîns de proletariatul revoluționar, să învingă nehotărîrea și diversele oscilații, ce se datorau și originii micburgheze a acesteia. *„Intelectualitatea radicală* — arată V. I. Lenin — *ne-a întins un deget, — i-ai toată mîna!"*[5]. De aceea, partidul social-democrat condus de V. I. Lenin a acordat o atenție mereu sporită activității politice în rîndurile învățătorimii, o dată cu avîntul revoluționar, considerînd că învățătorii constituie cel mai numeros detașament al intelectualității radicale, fiind în același timp cel mai apropiat de popor[6].

Învățătorii — scria gazeta bolșevică *„Proletarii"* — „... îndură pe pielea lor proprie, mai mult decît oricare din intelectualii de rînd, întreaga oprimare a orînduirii existente" și îi cheamă să lupte activ împotriva țarismului, să susțină proletariatul fiindcă „sînt cel mai puțin legați de orînduirea burgheză existentă"[7].

Deci, situația lor materială și morală grea constituia un teren propice pentru răspîndirea ideilor revoluționare ale socialismului științific în mijlocul lor; în același timp, bolșevicii atrăgîndu-i de partea proletariatului și a țărănimii în revoluția burghezo-democrată, voia să facă din partea cea mai înaintată a învățătorimii, oameni gata de luptă.

---

[1] Congresul prof. și activ, în școlile medii din Petersburg, S. Petersburg, 1906, pag. 6.

[2] Idem, pag. 78.

[3] *V. I. Volkov*, op. cit., Sovietskaia pedagoghika, nr. 1, 1951, pag. 20.

[4] *S. I. Mițkevici*, Moscova revoluționară, 1940, pag. 277.

[5] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 9, E.S.P.L.P., Buc., 1955, pag. 204.

[6] *L. K. Erman*, Lupta bolșevicilor pentru antrenarea învățătorimii în mișcarea revoluționară din 1905—1907, Sovetskaia pedagoghika, nr. 4, 1955, pag. 60.

[7] „Proletarii" 1905, nr. 4.

Pe de altă parte, țărănimea, aliatul clasei muncitoare, putea să sprijine activ proletariatul în revoluția burghezo-democrată în urma unei intense munci politice la sate, ca țăranii să știe cine le sînt prietenii în luptă și să fie atrași de partea muncitorilor. Învățătorimea de la sate, această pătură de jos, cea mai lipsită de drepturi, și în același timp, cea mai numeroasă, putea să aibă o mare contribuție în munca cu țărănimea. Deosebit de mare însemnătate primea această muncă în lumina teoriei leniniste de transformare a revoluției burghezo-democrate în revoluție socialistă [1].

De aceea, lupta bolșevicilor pentru atragerea învățătorimii de la sate s-a dus în tot cursul desfășurării revoluției.

„Dacă vreți sincer reforme democratice — arăta Comitetul din Moscova — datoria voastră este să susțineți mișcarea proletară și s-o ajutați cu cuvîntul și fapta. Fără ea nu este și nici nu poate fi democrație; părăsindu-o, părăsiți și revendicările democrației. Ajutați înarmării proletariatului, intrați în rîndurile lui, mergeți cu el mînă în mînă..." [2].

De asemenea, o serie de comitete bolșevice ale P.M.S.D.R. (din Tula, Kazan ș. a.) au adresat învățătorilor chemări să participe activ la lupta împotriva țarismului, pentru crearea republicii democrate; li se arăta și sarcinile în lupta pentru lămurirea țăranilor, pentru ca aceștia să-și cunoască adevărații prieteni, să poată fi atrași de partea muncitorilor revoluționari.

Deosebit de importantă este munca de agitație pe care au desfășurat-o muncitorii din Petersburg în rîndurile învățătorimii din acest oraș. În cuvîntările lor, demascau pe „osvobojdeniști" și socialiștii-revoluționari, explicau învățătorilor sarcinile ce le reveneau în mișcarea revoluționară.

În mai multe localități, încă din primăvara lui 1905, învățătorii organizează greve, participă la manifestații și demonstrații cu caracter revoluționar. În școlile din Odesa, în primăvara anului 1905, are loc greva învățătorilor. Demonstrații însemnate ale învățătorilor au loc și la Kutaisi, unde sub influența învățătorilor bolșevici, se tipăresc manifeste și se răspîndesc apoi în toată regiunea.

Organizația P.M.S.D.R. din Kursk a desfășurat o activitate agitatorică social-democrată, în mijlocul țăranilor din județele Lgovsk și Sudjansk, într-o mare măsură prin învățători [3]. De asemenea, Congresul regional al învățătorilor din Petersburg, sub influența bolșevicilor, dă rezoluția prin care cere învățătorilor să desfășoare o activitate revoluționară în mijlocul țăranilor, așa cum au făcut apoi învățătorii de la școlile din Ilkinsk, Venkova, Gakova în județele Gdovsk și Iarubursk [4].

La începutul lunii decembrie 1905, țăranii din satele Malevka și Mihailovka din județul Bogorodițk au distrus mai multe moșii, iar printre organizatorii acestor revolte țărănești era și învățătorul Gubarev din sat [5].

Forțele reacțiunii — puterea țaristă, preoțimea, capitaliștii, chiaburii, arendașii — organizează pogromuri, bătăi etc., împotriva învățătorilor. În septembrie 1905, în județul Maloarhanghelsk, Sutele Negre, răspîndesc manifeste, prin care agitau și îndemnau populația împotriva învățătorilor și medicilor de la țară [6].

---

[1] *V. I. Volcov* Lupta bolșevicilor pentru tineretul studios și pentru învățătorime, în timpul revoluției din 1905—1907, Sovetskaia pedagoghika, nr. 1, 1951, pag. 21.

[2] Manifestele bolșevicilor din Moscova, 1905, Editura *„Muncitorul moscovit"*, 1941, pag. 79.

[3] „Anul 1905 în gubernia Kursk", 1925, pag. 48.

[4] Arhiva istorică centrală de stat Moscova, Fond. Departamentul de poliție, Dosar nr. 999, partea I, vol. II, foaia 141.

[5] *L K. Erman*, Op. cit., Sovetskaia pedagoghika, nr. 4 din 1955, pag. 76.

[6] „Anul 1905 în ținutul Orlovsk", Orel, 1926, pag. 110.

In timpul revoluției, presa bolșevică apără pe învățători, luptă împotriva Sutelor Negre și a burghezilor liberali. Un ajutor prețios l-au primit învățătorii din partea muncitorilor și țăranilor. Presa bolșevică relatează multe exemple în 1905 și 1906, cînd țăranii organizau demonstrații de mii de oameni pentru eliberarea învățătorilor arestați. Astfel, peste 2.000 țărani din împrejurimile satului Cemodurov, județul Bugulm s-au dus la centrul județean pentru a-l elibera pe învățătorul lor [1].

Bolșevicii i-au pregătit pe învățători și profesori pentru răscoala armată alături de muncitori și țărani. Comitetele de grevă ale învățătorilor lansează manifeste. Învățătorii școlilor din Moscova acționează mai închegat, construiesc baricade alături de muncitori. Învățătoarele pregătesc mîncare pentru luptătorii de la Manufactura Prohorov [2] etc. Și învățătorii din Nijegorod, Șostki, Krasnodar și alte centre au participat la grevă și ciocniri cu armatele țariste.

Dar mai ales în 1905, cu prilejul organizării Uniunii învățătorilor pe întreaga Rusie, bolșevicii aveau să lupte împotriva diferitelor partide burgheze, în special contra socialiștilor revoluționari care se străduiau să cîștige de partea lor învățătorii de la sate, ca să poată atrage apoi și țărănimea. *„Uniunea eliberării"*, de factură burghezo-liberală, încerca să organizeze uniuni profesional-politice ale intelectualității, iar Congresul învățătorilor din aprilie 1905 în Moscova, unde dominau socialiștii-revoluționari, înseamnă doar începutul unei asemenea acțiuni.

Poziția bolșevicilor față de uniunile profesionale, față de sindicate era bine definită pe baza învățăturii leniniste [3], că uniunea profesională trebuie să fie o organizație sindicală ca să poată cuprinde mase cît mai largi. V. I. Lenin arată că *„uniunile sindicale-politice"* sînt de fapt nucleul partidului burghezo-liberal [4]. Se pregătește intens cel de-al doilea congres care are loc în Finlanda. Delegația social-democrată demască modul în care s-au aranjat lucrurile de burghezia-liberală privind alegerea delegaților și declară că iese din această uniune. În același timp, se intensifică lupta pentru crearea *Uniunii sindicale a învățătorilor* de către *comitetele bolșevice*, ceea ce se înfăptuiește la 14 septembrie 1905 în Petersburg. Statutul publicat [5] arată scopul și sarcinile acesteia: să lupte pentru crearea unor condiții necesare unei școli libere pentru toți, lucru ce se va putea realiza prin transformarea radicală a societății pe cale revoluționară, pe baza socialismului, prin lămurirea conștiinței de clasă în activitatea profesională și în mijlocul păturilor largi ale populației etc.

Datorită activității politice larg desfășurate de Uniunea sindicală a învățătorilor, la greva politică generală din octombrie 1905, participă peste 230 învățători din Petersburg. Însă Uniunea profesorilor din școlile medii ia hotărîrea ca, în luna noiembrie 1905, să nu mai participe la grevă (deși grupele de jos ale ei cereau insistent) sub pretext că amînă discutarea acestei probleme la cel de-al treilea congres ce urma să aibă loc în decembrie 1905, pe întreaga Rusie.

O influență dăunătoare asupra învățătorilor o aveau și cuvîntările demagogice ale unor conducători socialiști-revoluționari care supraapreciau

[1] „Samarskaia Luka" din 10 noiembrie 1906, nr. 15.
[2] Arhiva istorică centrală de stat Moscova, 63, Dosar 785, vol. II, foaia 36, 222,
[3] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 5, E.P.L.P., 1953, pag. 434.
[4] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 9, E.S.P.L.P., 1955, pag. 270.
[5] „Novaia jizn" din 9 noiembrie 1905, nr. 1.

peste măsură locul învățătorilor în mișcarea de eliberare politică, încercînd să atribuie acestora rolul conducător în mișcarea revoluționară. Era o rămășiță a vechii ideologii narodniciste, propagată intens de conducătorii Uniunii învățătorilor pe întreaga Rusie. V. I. Lenin, analizînd programul socialiștilor-revoluționari încă înainte, a demascat asemenea iluzii, și a precizat locul și rolul intelectualității în mișcarea revoluționară.

„Alături de concepția materialistă a istoriei apare vechea concepție despre intelectual, care ar fi în stare să aleagă căi mai mult sau mai puțin favorabile pentru patrie și să devină judecător — situat în afara claselor — al capitalismului, și nu un exponent al clasei care ia naștere tocmai ca rezultat al distrugerii de către capitalism a vechilor forme de viață" [1].

Desigur, bolșevicii au explicat învățătorilor pericolul pe care socialiștii-revoluționari încearcă să-l sădească în mișcarea revoluționară condusă de proletariat, au căutat să-i ridice pe învățători pentru a înțelege rolul proletariatului și al partidului, ca să-și poată da mai precis seama de rolul lor în lupta proletariatului și a țărănimii împotriva absolutismului.

Din cele arătate se vede că în fruntea luptei pentru o școală și învățămînt democratic, pentru educația revoluționară a tineretului și a oamenilor muncii, a cadrelor didactice s-a găsit partidul social-democrat condus de V. I. Lenin. Elementele înaintate ale cadrelor didactice au formulat revendicări privind dezvoltarea școlii sub influența partidului clasei muncitoare, a învățăturii marxist-leniniste. V. I. Lenin a arătat însemnătatea activității politice revoluționare pentru pedagogie, în articolul neterminat *„Despre confundarea politicii cu pedagogia"*, scris în iunie 1905.

„În activitatea politică a partidului social-democrat există și va exista întotdeauna un oarecare element de pedagogie: trebuie educată întreaga clasă a muncitorilor salariați, în vederea rolului de luptători pentru eliberarea întregii omeniri de orice fel de asuprire, trebuie instruite mereu alte pături ale acestei clase, trebuie să știm să găsim drumul spre oamenii cei mai simpli, cei mai înapoiați ai acestei clase, care au fost cei mai puțin atinși de știința noastră, cît și de știința vieții, pentru a ști să intrăm în vorbă cu ei, pentru a ști să ne apropiem de ei, pentru a ști să-i ridicăm cu perseverență, cu răbdare la un nivel de conștiință social-democrată fără a transforma învățătura noastră într-o dogmă seacă, predînd această învățătura nu numai din carte, dar și prin participarea la lupta vitală de zi cu zi a acestor cele mai simple și mai înapoiate pături ale proletariatului. În această activitate de zi cu zi există, repetăm, un anumit element de pedagogie" [2].

Mișcarea revoluționară din 1905—1907 se resfrînge și asupra *Societății de pedagogie* a Universității din Moscova [3]. Încă de la începutul revoluției, profesorii bolșevici I. I. Skvorțov, M. S. Pokrovski, V. P. Potemkin, S. I. Mițkievici, Rojkov și alții duc o luptă pentru transformarea societății, în scopul folosirii ei ca mijloc de influențare asupra celorlalți profesori și ridicarea acestora apoi la luptă revoluționară.

Acest grup preia treptat conducerea societății și orientează activitatea ei. În ședința de 22 ianuarie 1905, se aprobă în unanimitate rezoluția prin care societatea transmite un salut fierbinte celor jertfiți la 9 ianuarie 1905.

[1] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 8, E.S.P.L.P., Buc., 1955, pag. 71.
[2] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 8, E.S.P.L.P, Buc., 1955, pag. 448.
[3] *A. I. Aisenberg*, Societatea de pedagogie a Universității din Moscova, în timpul revoluției din 1905—1907, Sovetskaia pedagoghika, nr. 1 din 1955, pag. 67—80.

Într-o altă rezoluție este felicitat tineretul universitar „educat pe baza politicii libere...", iar în rezoluția a treia este aspru criticată conducerea învățămîntului pentru modul în care frînează inițiativa obștească, pune mai presus școlile parohiale, înlătură limba maternă din școlile minorităților naționale etc.

Activitatea Societății de pedagogie reflectă și atitudinea membrilor față de mișcările revoluționare ale tineretului studios. Președintele Societății, Rojkov, la 12 martie 1905, analizează cauzele nemulțumirilor în școlile medii și arată că încetarea tulburărilor între elevi se va putea realiza doar pe calea unei reforme radicale a statului și a societății; sprijină demonstrațiile elevilor și cere ca elevii să-și manifeste tot protestul lor revoluționar. În hotărîrea ședinței, se arată că „*Societatea de pedagogie... protestează împotriva pedepselor*" [1] aplicate elevilor și cere o tratare atentă a acestora. Apoi, societatea cere ca membrii săi să susțină prin „*exemplu personal, să traducă în viață începutul noului regim școlar*" pe care să-l popularizeze prin consiliile pedagogice, prin presă, prin adunări publice [2].

Treptat, profesorii liberali se retrag, iar organele de învățămînt se plîng Ministerului Învățămîntului Public de activitatea Societății, cer desființarea ei, pentru că „*...în interiorul societății este o celulă revoluționară puternică*" ce desfășoară o activitate revoluționară *ilegală „care are ecou nu numai în instituțiile de învățămînt ale capitalei, dar și în provincie...."* [3]. Și presa reacționară începe un atac împotriva Societății. Se urmărește îndeaproape activitatea ei de către organele de stat. Din datele culese de acestea se vede că la ședința plenară din 12 martie 1905 participaseră aproape 1000 oameni, din care peste 100 de muncitori; că ar fi trebuit să dezbată — arată inspectorul școlar, la 2 aprilie 1905 — probleme în afară de sarcinile ei, ca: *„1) despre puterea legislativă și dreptul de alegător; 2) despre programele partidelor; 3) despre dreptul de inamovibilitate al persoanei și al locuinței și despre dreptul la adunări; 4) despre dreptul uniunilor și grevelor"* [4].

De la începutul lui aprilie 1905, în urma unor repetate presiuni, se suspendă activitatea Societății de pedagogie pînă în toamnă (5 noiembrie 1905), cînd prin rezoluția ședinței se cere lupta activă cu rămășițele orînduirii vechi, dezvoltarea uniunilor sindicale și libera convorbire cu populația privind problemele politice [5].

În timpul răscoalei armate din decembrie 1905 nu se mai țin ședințe, unii dintre membrii ei fiind luptători pe baricade alături de muncitori (V. A. Potemkin ș.a.). După înfrîngerea răscoalei armate din decembrie 1905, mai mulți membri sînt arestați, alții dați în judecată. Se schimbă treptat compoziția ei, iar în 1908, ca urmare a intensificării măsurilor reacționare, Societatea de pedagogie este închisă.

Ceea ce caracterizează burghezia, în această perioadă, este sărăcia ei ideologică și în problemele teoriei și practicii pedagogice. Deși apar peste 34 reviste noi pedagogice, și problemele învățămîntului se dezbat pe larg, totuși pedagogii burghezo-liberali își dovedesc neputința și îngustimea de vederi în soluționarea problemelor școlii.

---

[1] Arhiva Univ. din Moscova, fondul „Soc. de pedagogie", dos. nr. 4, foaia 118.
[2] Idem, dosar 5, foaia 69.
[3] Arhiva istorică a regiunii Moscova, fond. 459, dosar nr. 5857, foaia 23.
[4] Arhiva istorică a regiunii Moscova, fond 459, dosar 459—585, opt. 2, foaia 59.
[5] Arhiv. Univ. din Moscova, fondul „Soc. de pedagogie", Procesele verbale, pag. 136.

Dacă la sfîrșitul sec. al XIX-lea revendicările cu care apărea burghezia liberală aveau un caracter progresist, apoi în condițiile concrete ale Rusiei din 1905, față de revendicările proletariatului în frunte cu P.M.S.D.R., programul de reforme liberale în domeniul învățămîntului apare învechit, contrarevoluționar (cerea doar unele corective sistemului birocratic de învățămînt țarist): introducerea învățămîntului general și obligatoriu, conducerea școlilor să fie dată organelor locale, continuitatea din școlile inferioare în cele superioare, autonomie în universități etc.

Revistele pedagogice burghezo-liberale în conținutul lor aveau un caracter dogmatic, fals, dovedeau frică în fața revoluției. Revista „Obrazovanie" schița în culori sumbre revoluția: „tragedia vieții rusești", propunea „forme ușoare de luptă" și cerea stăpînirii să preîntîmpine vocea poporului.

„Trebuie să ne grăbim, să ne grăbim cu orice preț și să dăm un program integral de reforme liberale, care să liniștească dintr-o dată țara" [1].

Burghezia liberală începe o propagandă intensă folosind condițiile create de revoluție. Pedagogii liberali creează diverse uniuni, cluburi, etc. — „Societatea universității populare (Petersburg, Moscova, Kiev etc.), apoi „Liga învățămîntului" cu ramificații în provincie. Toate încearcă să arate că sînt în afară de politică, de partide, însă intenția lor era să-i sustragă pe muncitori de la lupta hotărîtă împotriva țarismului.

Și în domeniul teoriei și practicii pedagogice falsitatea și limitele burgheziei liberale reiese în această perioadă de timp [2]. Îi este frică de ideile noi, se manifestă un conservatorism în gîndirea pedagogică.

Pînă la revoluția din 1905—1907, nici un teoretician burghez din Rusia nu vorbește despre pedagogia marxistă, însă acum încep să apară articole în care autorii doresc să pară obiectivi, socotind că așa vor putea mai lesne influența învățătorii. Scribii burgheziei caută să deformeze lucrurile, arătînd că școlile în socialism ar deveni cazarme, că părinții nu vor putea influența asupra copiilor etc.

Mai mult ca oricînd se vîntură ideea că pedagogia n-are nimic comun cu politica: *„...pedagogia este străină de politică"* [3], sau că *„...activitatea pedagogului trebuie să stea în afară de lupta de clasă și de organizațiile de partid; pedagogul apelează doar la îndemnurile și convingerile sale pedagogice"* [4].

Apar și proiecte de organizare a instrucției care porneau de la ideea că cei mai mulți tineri aparțin grupei de oameni ce nu-și pot însuși știința „pură", și nici n-o pot practica; de aici concluzia că instrucția în școli trebuie să aibă un caracter mai mult practic, îngust. Se susținea că numai pentru o grupă mică de „înzestrați" (desigur odraslele claselor dominante) se pot crea instituții speciale, ca să intre apoi în universități.

---

[1] „Obrazovanie", 1905, cartea a 3-a.

[2] *V. I. Volkov*, Din istoria gîndirii pedagogice în Rusia în timpul revoluției din 1905—1907, Sovetskaia pedagoghika, nr. 10 din 1955, pag. 79—89.

[3] „Ruskaia școla" 1905, nr. 7—8, pag. 55.

[4] „Vestnik vospitania" 1905, nr. 9, pag. 97.

Pedagogia burghezo-liberală și în problema educației religioase are o atitudine reacționară, socotind-o de mare importanță în educația copiilor, susținînd că o dată cu evenimentele revoluționare ar trebui intensificată educația religioasă a elevilor.

Revistele din acea vreme acordă o mare atenție așa ziselor „școli noi", fiind considerate de burghezia liberală rusă, cele mai înaintate școli ale timpului.

Teoria „educației libere" al cărei ideolog principal aici e K. N. Ventțel, se flutură cu intensitate în presă și în rîndurile profesorilor din Rusia. În toamna lui 1905, acesta arată că *„și copilul are nevoie de libertate"*. Această teorie nega lupta revoluționară pentru o școală nouă, democrată, iar rolul ei era să abată atenția cadrelor didactice de la acțiunile revoluționare prin care trebuia să dobîndească schimbarea vieții sociale, implicit a educației. Propunea în schimb, calea *„pașnică"*, *„educația liberă"* ca cel mai bun mijloc de împăcare a claselor sociale.

În pedagogie — ca și în celelalte domenii ale științei și culturii — reprezentanții burgheziei liberale și ai oficialității se împotmolesc în diverse teorii din cele mai reacționare, lucru ce este determinat, atît la pedagogi cît și la celelalte categorii de intelectuali, de poziția lor de clasă, frica de revoluție etc. După înăbușirea revoluției influența curentelor ideologiei burgheze reacționare devine tot mai mare în rîndul intelectualilor.

Cele cîteva probleme subliniate în articolul de față pe baza bogatului și valorosului material publicat în presa pedagogică sovietică, ne dau posibilitatea să conchidem că, acțiunile revoluționare ale proletariatului rus și mobilizarea celor mai largi pături exploatate în jurul lozincilor P.M.S.D.R., în timpul primei revoluții burghezo-democrate ruse, a constituit o școală importantă de educație politică și cetățenească a învățătorilor și profesorilor legați de popor. Ei participă la viața politică a țării, luptă pentru revendicări ce depășesc programul burgheziei liberale. Succesele realizate se datoresc tocmai influenței bolșevicilor asupra învățătorimii, împotriva cadeților, socialiștilor revoluționari, mașevicilor. Cei mai mulți învățători încalcă instrucțiunile ministerului, introduc noi metode de educație în locul celor oficiale și cazone. Partidele reacționare propovăduesc tot mai accentuat „apolitismul" în cursul acestor evenimente, însă masele de cadre didactice și tineret din școli și facultăți, au înțeles o dată mai mult strînsa legătură dintre educație și problemele politice generale, că fără rezolvarea acestora din urmă nu e posibilă democratizarea școlii.

Demonstrațiile și grevele tineretului revoluționar din Rusia în special din anul 1905, rămîn ca un început din cele mai luminoase manifestări ale acestuia, o pildă demnă de urmat pentru tineretul din lumea întreagă.

În încheiere, ținem să subliniem că studierea influențelor mișcării revoluționare din Rusia între 1905—1907 în țara noastră, asupra cercurilor socialiste, în problemele de învățămînt și cultură, trebuie să constituie o sarcină de viitor a cercetătorilor noștri.

CONSTATĂRI ȘI SUGESTII ÎN LEGĂTURĂ CU GENERALIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI MIXT

Prof. *I. POPESCU*
Directorul școlii elementare
de 7 ani nr. 143 — București

Propunerea Ministerului Învățămîntului, de a se generaliza învățămîntul mixt, chiar din toamna anului 1956, mi s-a părut la început, lipsită de temei și chiar riscantă.

Discuțiile provocate de această propunere, cu prilejul consfătuirii organizate de minister, în cursul lunii aprilie, cu delegații cadrelor didactice și ai părinților elevilor, nu reușiseră să-mi spulbere ezitările.

Se pledase mult pentru această hotărîre, dar nu lipsiseră nici glasuri care s-o combată. Obiecții ridicau în special cei din București și din alte cîteva orașe mari, în care învățămîntul era organizat aproape în întregime pe sexe. Argumentele majorității susținătorilor învățămîntului mixt se bazau pe experiența trăită în școlile în care, datorită unor condiții speciale, învățămîntul mixt fusese introdus, fără de nici o greutate, la toate clasele, chiar înainte de această dată.

Analizînd cu multă chibzuință și cu toată seriozitatea discuțiile și propunerile făcute de cadrele didactice și de unii reprezentanți ai părinților elevilor, Ministerul Învățămîntului a hotărît ca, pentru anul școlar 1956-1957, învățămîntul mixt să se generalizeze numai la clasele I-VIII.

Generalizarea învățămîntului mixt, pentru anul în curs, numai la clasele I—VIII, este o dovadă că problema trebuie să preocupe încă mult timp pe toți aceia care poartă răspunderea educației tineretului.

Revenindu-mi, de la 1 septembrie 1956, sarcina de a conduce o școală de 7 ani, dintr-un cartier mărginaș al capitalei, am încercat timp de două săptămîni, pînă la începerea cursurilor, un vădit sentiment de îngrijorare. Starea aceasta de neliniște îmi era alimentată și de multele discuții care se mai iveau în legătură cu această problemă. Împotriva generalizării învățămîntului mixt, ridicau obiecții mai ales unii dintre părinții fetelor. Acestora li se alăturau chiar unele cadre didactice, care nu reușiseră să se convingă de necesitatea și mai ales de utilitatea organizării învățămîntului în forma aceasta în toate școlile.

Nu lipseau nici unele greutăți de ordin material, care mi se păreau de nesoluționat, întrucît școala nu dispunea de un local adecvat și mai ales de instalațiile sanitare impuse de introducerea învățămîntului mixt.

Pe lîngă toate greutățile acestea, se mai ridicau și alte probleme, în aparență neînsemnate, dar care cereau o soluționare grabnică.

Din noianul de probleme puse în preajma deschiderii anului școlar 1956-1957, voi desprinde numai una, care mi se pare a nu fi lipsită de importanță, fiindcă de felul cum este privită aceasta și mai ales cum este rezolvată, poate să depindă în bună măsură succesul introducerii învățămîntului mixt în unele școli și, în parte, chiar buna desfășurare a procesului de învățămînt pe o perioadă întreagă.

Am fost întrebat de majoritatea cadrelor didactice, dacă este mai bine să așezăm băieții în bănci separate de fete, sau să-i așezăm cîte un băiat și o fată în fiecare bancă.

Nu era prea ușor de soluționat o astfel de problemă, deoarece nu se poate da o rețetă valabilă pentru toate clasele. Căutasem să cunosc și părerile cadrelor didactice. Unii se eschivau de la discutarea în mod serios a problemei; alții sprijineau una din cele două alternative. Neexistînd unitate de vederi, era greu de urmat sfaturile unei singure categorii. Într-o măsură oarecare, fiecare se putea considera îndreptățit să-și apere punctul de vedere. Stimularea la învățătură și disciplină, îmbunătățirea curățeniei, aspectul de ansamblu al clasei etc., erau invocate diferit, după poziția pe care se stabilea fiecare.

Și eu reflectasem mult timp asupra problemei. Nu-mi lipsea nici experiența în școlile mixte. În cei cinci ani cît funcționasem ca profesor și diriginte la Centrul școlar mediu de energie electrică „Iosif Rangheț" din București și apoi la școala profesională de energie electrică cu același nume, făcusem constatarea că nu se pot aplica aceleași măsuri la toate clasele. Așezarea în bănci depindea de componența claselor, de vîrsta elevilor și de felul în care înțelegea dirigintele să organizeze clasa. În clasele cu o majoritate covîrșitoare de băieți sau de fete — lucru posibil la școlile din categoriile amintite — cei care să găseau în minoritate, se așezau acolo unde preferau, fără nici o constrîngere din partea diriginților, care interveneau numai cînd era necesar pentru păstrarea disciplinei sau pentru respectarea unui regim special aplicat celor cu defecte de vedere sau de auz. În celelalte clase, mai ales în anii III și IV, elevii se așezau după cum se stabileau legături de prietenie sau după nevoile organizării grupelor de învățătură.

În anul școlar 1955—1956, funcționînd la școala profesională de energie electrică „Iosif Rangheț" din București, am fost surprins că, încă de la începutul anului școlar, elevii de anul I se așezaseră aproape în toate clasele în rînduri separate — fetele de o parte și băieții de alta. Ca diriginte, am încercat să-i conving că ar fi mai bine dacă nu s-ar grupa în așa fel, încît să lase impresia că fetele nu se înțeleg cu băieții, că au format două tabere adverse. Toate argumentele mele au rămas fără răsunet. Fetele au refuzat categoric să-și schimbe atitudinea. Ele obiectau că băieții nu au o atitudine destul de cuviincioasă și că sînt mai turbulenți. N-am voit să forțez nota, așteptînd ca fetele să-și schimbe între timp părerea. În același timp am intensificat munca de educare a elevilor în spiritul unei atitudini tovărășești față de fete. Dat fiind componența clasei, în care se aflau mulți elevi cu apucături nu tocmai demne de imitat, n-am putut avea satisfacția de a schimba pînă la sfîrșitul anului școlar, poziția adoptată inițial de fete.

La aceeași școală am fost martorul unei alte experiențe. Un profesor nou venit în școală, a fost și el nemulțumit de faptul că fetele se grupaseră pe două rînduri, iar băieții, fiind mai puțin numeroși, pe un rînd de bănci. Într-una din orele de dirigenție de pe trim. I, a trecut peste voința elevilor și a elevelor și i-a așezat în bănci cîte un băiat și o fată, considerînd că în felul acesta disciplina clasei se va îmbunătăți și va sparge atmosfera rece, care părea că se menține între elevi și eleve. După mai puțin de o lună, a fost nevoit să revină asupra organizării clasei, deoarece disciplina lăsa acum și mai mult de dorit, iar băieții nu mai voiau nici în ruptul capului să mai stea în bănci cu fetele, sau chiar în același rînd de bănci. Care era cauza? Spre deosebire de cele menționate la clasa la care eram eu diriginte, aici băieții erau mai puțin vîrstnici decît fetele. Acestea fiind și mai numeroase și mai dezvoltate din punct de vedere fizic și psihic, îi necăjeau pe băieți în toate chipurile, iar ei, pentru a se găsi pe o poziție mai solidă, simțeau nevoia să fie mai grupați.

*

La cele menționate mai sus, s-a adăugat și un alt considerent de ordin mai mult practic. În familie și în societate trăiesc laolaltă bărbați și femei, băieți și fete, muncind împreună, fără să se mai facă vreo distincție de sex. În universități și în institutele de învățămînt superior, băieții și fetele studiază la un loc.

Dacă mai tîrziu elevii vor lucra împreună cu actualele lor colege, fără să fie separați în vreun fel, sau să fie obligați să muncească numai cîte un băiat și o fată, nu vedem de ce în școală s-ar proceda în chip cu totul deosebit de restul vieții întrucît școala însăși este o parte integrantă a vieții.

Toate constatările făcute în cei cinci ani cît am funcționat ca diriginte la clase mixte, cu elevi între 14-19 ani, ca și considerentele menționate aici, m-au ajutat să îndrumez mai ușor munca profesorilor și a învățătorilor școlii, recomandîndu-le între altele să nu facă nici un fel de distincție între băieți și fete, ci să aibă în vedere în primul rînd stabilirea unor legături de prietenie între ei, asigurarea disciplinei și crearea condițiilor necesare ca toți elevii să poată urmări explicațiile date la tablă.

Am vizitat în mai multe rînduri clasele și am constatat că majoritatea cadrelor s-au orientat bine și au reușit să facă un început promițător în direcția apropierii dintre fete și băieți, de așa natură, încît să se stabilească între ei legături de sinceră prietenie.

Deși înaintea începerii cursurilor am încercat sentimentul unei nejustificate îngrijorări, chiar din prima zi de școală m-am convins că exagerasem în prejudecățile mele. Elevele și elevii, trăind în restul timpului în același cartier, se cunoșteau bine, mulți erau chiar buni prieteni. Ceea ce mi se păruse o problemă, pentru ei nu prezenta nimic deosebit! În loc ca fratele și sora sa, să vină împreună pînă la poarta școlii de băieți și apoi să se despartă, cum se întîmplase în anii precedenți, acum veneau împreună la aceeași școală și, uneori, chiar în aceeași clasă, continuînd să-și petreacă împreună și această parte din timp.

Un fapt este cert și constatat cu prisosință de toate cadrele didactice de la școala noastră — fostă școală de băieți: prin venirea fetelor disciplina s-a îmbunătățit simțitor. Este adevărat că această îmbunătățire nu se datorează exclusiv venirii fetelor, ci și măsurilor stricte luate în ceea ce privește supravegherea recreațiilor, intrarea și ieșirea de la ore. Cadrele didactice s-au găsit, mai ales în primele luni, în permanență printre elevi, iar intrarea și ieșirea din clase s-a făcut numai sub supravegherea directă a profesorilor și a învățătorilor.

Aceste măsuri au făcut ca la sfîrșitul trim. I, disciplina — în general — să fie bună. În tot cursul acestui trimestru, în școala 143 nu s-a semnalat nicio abatere din punct de vedere disciplinar care să poată fi pus pe seama generalizării învățămîntului mixt. Dimpotrivă, atît disciplina, cît și nivelul la învățătură s-au îmbunătățit simțitor față de anul precedent, iar cadrele didactice au manifestat un adevărat entuziasm față de înfățișarea nouă și variată a claselor, care au pierdut în mare măsură aspectul de uniformitate din anii trecuți.

În urma introducerii învățămîntului mixt, în școala noastră s-a mai constatat și un interes mai mare al părinților față de nevoile și de bunul mers al școlii. În special părinții fetelor au dovedit o grijă specială pentru școală.

Deși după aproape trei luni de școală, nu s-a înregistrat nimic care să ne pună pe gînduri, introducerea învățămîntului mixt dintr-o dată la clasele I—VII, a constituit totuși pentru noi o permanentă preocupare. Am discutat des cu părinții elevilor, ca să putem afla de la ei amănunte care nouă ne scăpau, dar care erau foarte necesare pentru a cunoaște mai adînc frămîntările elevilor și ale elevelor. Nici de la părinți n-am putut afla tot ceea ce ne-ar fi putut interesa. Cel mult am putut să combatem unele atitudini necolegiale ale unor băieți față de fete.

Mai adînc s-a frămîntat problema în rîndul cadrelor didactice care răspund de întreaga muncă educativă din școală. Ca să trezesc în rîndul cadrelor didactice mai mult interes pentru multiplele aspecte educative pe care le ridică învățămîntul mixt, am examinat adînc problema aceasta într-un consiliu pedagogic. O parte din cadre s-au abținut de la abordarea problemei. Cei mai mulți profesori și învățători au făcut însă observații interesante asupra disciplinei, a comportării elevilor și a elevelor în școală și asupra nivelului lor la învățătură.

Observațiile cele mai interesante le-a făcut prof. Patriciu Vasile. Întrucît aceste observații se întemeiau pe sondajul pe care l-a făcut acesta la clasa a V-a A, am găsit că este util să generalizez acest procedeu la toate clasele V—VII.

În acest scop am sprijinit pe prof. Patriciu Vasile care a aplicat sondajul la toate clasele ciclului II. Sondajul s-a făcut la toate clasele, simultan în primele cinci minute ale aceleiași ore, evitîndu-se astfel influențarea reciprocă a elevilor și elevelor.

La baza sondajului a stat următorul chestionar:

1) — Cum îți place să se învețe: — fetele separat, — băieții separat, sau băieții și fetele la un loc?

2) — De ce?[1]

Au fost chestionați 196 de elevi și eleve, dintre care: 104 băieți și 92 fete.

Rezultatele obținute sînt interesante atît pentru cunoașterea atitudinii elevilor și elevelor în perioada aceasta, față de generalizarea învățămîntului mixt, cît și pentru relevarea unor aspecte psihologice și pedagogice ale problemei în discuție.

În ceea ce privește poziția elevilor și elevelor față de aplicarea învățămîntului mixt, din cei 196 băieți și fete chestionați, un număr de 99 (55,5%) s-au exprimat pentru învățămîntul mixt, iar 93 (47,5%) pentru învățămîntul pe sexe.

Din cei 99 elevi și eleve care *s-au pronunțat pentru învățămîntul mixt,* un număr de 58 (58,6%) sînt băieți, iar 41 (41,4%) sînt fete. Dar învățămîntul mixt a fost susținut mai mult de băieți. Pentru *învățămîntul pe sexe,* din 93 de chestionați, în număr de 45 (48,4%) sînt băieți, iar 48 (51,6%) sînt fete. Așadar majoritatea pentru învățămîntul pe sexe, o formează fetele.

Dintre cei 4 elevi cărora le este indiferent dacă învățămîntul este mixt sau pe sexe: 1 (25%) este băiat, iar restul de 3 sînt fete (75%).

Statistica pe băieți și fete, separat, ne arată:

a) din cei 104 băieți, 58 (55,8%) sînt pentru învățămîntul mixt;
45 (43,3%) sînt pentru învățămîntul pe sexe;
1 (0,9%) sînt indiferenți.

b) Din cele 92 fete, 41 (44,6%) sînt pentru învățămîntul mixt;
48 (52,2%) sînt pentru învățămîntul pe sexe;
3 (3,2%) sînt indiferente.

Din sondaj, reiese deci că majoritatea băieților este pentru învățămîntul mixt, iar majoritatea fetelor este pentru învățămîntul pe sexe.

Examinînd răspunsurile pe clase, s-a observat că din 99 subiecți care sînt pentru mixtare, 35 sînt din clasa a V-a, 39 din clasa a VI-a și 25 din clasa a VII-a. Din cei 93 subiecți care sînt pentru învățămînt pe sexe, 33 sînt din cl. a V-a, 33 din clasa a VI-a și 27 din clasa a VII-a.

a) De aci rezultă că din totalul de 68 elevi din clasa a V-a, 35 sînt pentru învățămîntul mixt, iar 33 pentru învățămîntul pe sexe. Cu o majoritate de numai 2 elevi, clasa a V-a este pentru învățămîntul mixt. Majoritatea celor care sînt pentru învățămîntul mixt în această clasă o formează băieții.

b) Din totalul de 72 elevi din clasa a VI-a, 39 sînt pentru învățămîntul mixt, iar 33 pentru învățămîntul pe sexe. Cu o majoritate de 6 elevi, clasa a VI-a este pentru învățămîntul mixt. Majoritatea celor care sînt pentru învățămîntul mixt în clasa a VI-a, o formează fetele.

[1] În cele ce urmează, mă voi folosi de datele centralizate de profesorul Vasile Patriciu.

c) Din totalul de 52 elevi din clasa a VII-a, 25 sînt pentru învățămîntul mixt, iar 27 pentru învățămîntul pe sexe. Cu o majoritate de numai 2, clasa a VII-a este pentru învățămîntul pe sexe. Majoritatea celor care sînt pentru învățămîntul mixt în clasa a VII-a o formează băieții.

Întrucît în cuprinsul claselor V-VII, vîrstele sînt foarte variate, avînd în clasa a V-a, spre exemplu, elevi trecuți chiar de 14 ani, iar în clasele a VI-a și a VII-a elevi sub vîrsta clasei respective, ar fi fost interesant de examinat care vîrstă preferă învățămîntul mixt și care învățămîntul pe sexe.

Nu este lipsită de interes nici motivarea elevilor pentru *una din cele două forme de învățămînt.*

A. *Cei ce sînt pentru un învățămînt mixt* motivează că se stimulează mai bine la disciplină și învățătură, prin organizarea de întreceri între băieți și fete, că se ajută mai bine la învățătură, că se stabilește între ei o prietenie adevărată, că se naște între ei ambiția de a învăța mai bine, că pot face schimb de păreri între ei, că se ridică nivelul la învățătură al clasei prin aceea că și băieții și fetele caută să nu se lase mai prejos.

Dăm aici și cîteva din răspunsurile mai concludente:

BĂIEȚI: „Învăț mai bine cu fetele, fiindcă dacă nu învăț, mă fac de rîsul fetelor" (P. C. cl. a V-a A), „În felul acesta există o prietenie între băieți și fete, iar rezultatele la învățătură vor fi mai bune" (B. cl. a VII-a B). „Pentru că fiind cu fetele la un loc, luîndu-ne la întrecere atît la disciplină cît și la învățătură (adică nelăsîndu-ne mai prejos), învățăm mai bine, obținem note mai bune" (B. V. cl. a VII-a). „Pentru că băieții pot să-și schimbe părerile cu fetele și toate astea dau un rezultat bun" (E. I. cl. a VII-a A). „Fetele sînt mai cuminți ca băieții și ne fac să fim și noi cuminți și disciplinați ca ele" (F. Gh. cl. a VII-a B). „Pentru că face ca între fete și băieți să existe o ambiție de a învăța la întrecere" (L. M. cl. a VII-a A). „Pentru că avem rușine unii față de alții" (G. V. cl. a VI-a A). „Fetele sînt mai disciplinate și ne ajută să învățăm mai bine și ne îndrumă la curățenia clasei" (M. Gh. cl. a VI-a A). „Fetele sînt cuminți și învață mai bine și nu-mi vine să mă las mai prejos" (B. I. cl a V-a A).

FETE: „Pentru ca să fim prieteni, de cînd sîntem mai mici. Cînd ieșeam de la școală ei ne băteau. Acum nu ne mai bat" (G. M. cl. a V-a A). „Dacă fetele iau nota 2, ele se simt prost și băieții tot așa și de aceea eu cred că este bine, că le este rușine" (D. I. cl. a VI-a B). „De rușine sînt obligată să învăț" (S. E. cl. a VI-a B). „Mie îmi place cu băieții, fiindcă fetele sînt foarte răsfățate" (B. A. cl. a V-a B). „Așa poate băieții se vor purta pe stradă mai ordonat și fetele vor fi mai sîrguincioase la învățătură" (I. F. cl. a VI-a A). „Mai bine învățăm cu băieții, pentru că învățăm de rușinea lor. Fetele nu învățau de loc" (A. M. cl. a VI-a A). „Deoarece contribuie la constituirea unui colectiv închegat și în același timp se învață mai temeinic, deoarece se fac întreceri între băieți și fete" (N. cl. a VII-a A). Eleva K. cl. a VI-a B,

adaugă: „Acum ne-am obișnuit și cred că ni s-ar părea curios să fim numai fete".

B. *Cei pentru învățămîntul pe sexe* motivează că nu mai sînt stingheriți în manifestări de prezența celuilalt sex cu atitudini diferite față de disciplină și învățătură, că au fost obișnuiți să învețe separat, că se intimidează reciproc la lecții, că se influențează mai mult pe latura negativă și se iscă certuri (în special între băieți) care degenerează în bătăi.

Iată și cîteva răspunsuri concludente din această categorie:

BĂIEȚI: „Fiindcă anul trecut băieții se înțelegeau foarte bine. Și fetele pîrăsc pe băieți de orice fac" (P. P. cl. a VI-a A). „Nu vreau cu fete, fiindcă sînt pîrîcioase, suflă și nu ne lasă să învățăm bine" (C. N. cl. a VI-a B). „Nu-mi convine cu fete, pentru că m-am învățat cu băieții; mă simt mai bine fără fete" (A. cl. a VI-a B). „Fiindcă fetele, cum le atingeți, gata se duc la diriginte sau la un tov. profesor. Noi ne simțim mai bine între noi băieții. Nouă nu ne place să ne jucăm cu fetele" (M. I. cl. VII-a A). „Pentru că fetele ne iau bascurile și ni le aruncă, ne drăcuie" (Șt. A. cl. VII-a B). „Fetele sînt foarte rele față de băieți și sînt foarte nedisciplinate față de profesori, cînd le dau note mici. Fetele sînt mofturoase" (C. A. cl. a V-a A). „Fiindcă noi ne îngăduim mai bine cu băieții" (I. Gh. cl. a V-a C). „Fiindcă fetele sînt mai cicălitoare și mai pîrîcioase" (S. I. cl. a V-a C). „Fetele sînt neastîmpărate și țipă în clasă" (D. G. cl. a VI-a A). „Pentru că băieții se fac viteji în fața fetelor și nu învață nimic" (Ș. I. cl. a VI-a A). „Fetele sînt mai rele ca băieții și de multe ori atrag și pe băieți după ele, dîndu-se la vorbe" (C. F. cl. a VI-a A). „Băieții nu se țin de învățătură și scornesc tot felul de vorbe pe seama fetelor cu băieții și se produc certuri între noi, ceea ce face să nu ne ținem de carte și să iasă bătăi" (N. V. cl. a VII-a A). „Sînt cîteva fete care nu sînt serioase și vorbesc porcării" (O. I. cl. a VII-a A).

FETE: „Pentru că împreună nu învățăm bine și nu sîntem disciplinați" (B. C. cl. a VII-a A). „Pentru că fetele sînt mai colegiale decît băieții" (B. M. cl. a VI-a A). „Pentru că băieții ne bat, rîd de noi, iar cu fetele era mai bine, că ne cunoșteam și nu rîdeam una de alta". (I. D. cl. a VI-a A). „Pentru că cu băieții ne e rușine să învățăm. Pentru că nu pot să stau cu băiat în bancă" (I. G. cl. a VI-a A). „Pentru că băieții se poartă urît cu fetele și au alt caracter iar noi avem alt caracter". (S. R. cl. VI-a). „Băieții nu sînt cuminți, vorbesc în ore" (M. E. cl. a VII-a B). „Băieții sînt foarte obraznici și ne bat" (G. I. cl. a V-a C). „Cu fete ne înțelegem mai bine" (T. F. cl. a V-a). Băieții se poartă urît cu noi" (P. D. cl. a V-a C). „Pentru că cu băieți și fete se întîmplă multe suspecții" (G. M. cl. a V-a). „Deoarece băieții sînt obraznici și în timpul lecțiilor de predare sustrag atenția celorlalți elevi" (C. E. cl. a V-a B). „Pentru că băieții în timp ce ne scoate la lecție, rîd de noi" (C. M. cl. a VII-a A). „Fiindcă băieții nu sînt cuviincioși față de fete, iar fetele nu sînt serioase față de băieți" (G. A. cl. a VII-a A). „Băieții sînt foarte răi cu noi și ne bat. Cînd ieșim de la școală aleargă după noi și vorbesc prostii" (O. I. cl. a VI-a). „Pentru că nu toți sînt

băieți serioși. Unii dintre ei spun anumite cuvinte care unei fete nu-i convin" (I. I. cl. a VI-a B).

Din răspunsurile spicuite și reproduse aici, se poate desprinde că, în general, învățămîntul mixt este bun și are o serie de avantaje față de cel pe sexe, dar educatorii au datoria să observe cu mai multă atenție pe elevi și să cunoască raporturile care se stabilesc între elevi și eleve, pentru a nu dăuna educației. Elevii sînt la o vîrstă fragedă, cînd acțiunea exercitată cu tact de către educatori, poate să contribuie mult la formarea caracterului acestora, și la evitarea unei influențe dăunătoare din partea celor cu deprinderi rele.

Pentru întregul colectiv al școlii noastre, sondajul făcut la sfîrșitul trim. I a fost aproape revelator, în ceea ce privește atenția pe care trebuie să o acordăm în viitor muncii educative. Răspunsurile sincere ale elevilor ne-au indicat cît este de necesar ca diriginții, învățătorii și profesorii împreună cu conducerea școlii să intensifice munca educativă, bazîndu-se pe cunoașterea sufletului elevilor și ținînd seama de frămîntările acestora. O atenție deosebită trebuie acordată stabilirii unor raporturi de prietenie între elevi și eleve, bazate pe respect și pe încredere reciprocă.

Întrucît sondajul făcut a dovedit că sînt multe aspecte care pot scăpa educatorilor, ne-am propus să studiem cu toată atenția răspunsurile date de elevi, iar după aceea să discutăm problemele ridicate într-un consiliu pedagogic. Pentru a veni în sprijinul diriginților, vom pune apoi materialul la dispoziția acestora, recomandîndu-le să se folosească de el cu toată discreția, pentru a remedia unele lipsuri semnalate de elevi. În același timp ei se vor putea folosi de răspunsurile date de elevi, pentru a cunoaște cît mai bine clasa de a cărei educație răspund.

O simplă lectură a răspunsurilor reproduse mai sus este concludentă în ceea ce privește nevoia de a cunoaște cît mai profund sufletul copiilor. Cunoscînd apucăturile urîte ale unor elevi sau eleve, diriginții vor reuși să dezobișnuiască pe unii din ei de astfel de apucături, dacă vor acționa cu tact, cu răbdare, cu perseverență și cu dragoste părintească.

În această acțiune destul de grea, diriginții pot fi ajutați mult de organizația de pionieri din școală. Prin antrenarea pionierilor celor mai buni în combaterea unor manifestări necolegiale ale unor elevi sau eleve, se pot obține rezultate nebănuite. Pentru a-și atinge scopul, dirigintele nu trebuie să ia hotărîri pripite și nu îndeajuns de chibzuite. El nu trebuie să piardă din vedere că la vîrsta aceasta copiii sînt foarte sensibili, mai ales fetele; de aceea să fie atent ca nu cumva luînd vreo măsură care ar putea să jignească pe vreunul din copiii cu sensibilitate mai accentuată, mai mult să strice decît să repare. În special măsurile pe care le ia în organizațiile de tineret, trebuie să fie controlate îndeaproape de toți acei care au răspunderi în școală: director, diriginți, profesori sau învățători. Una dintre eleve scria, cu stîngăcia caracteristică vîrstei ei: „Pentru că cu băieții și fetele se întîmplă multe suspecții". Este și natural ca la vîrsta aceasta, unii copii să fie mai precoci și să imprime obișnuitelor raporturi de colegialitate dintre băieți și fete, o notă mai aparte. În astfel de cazuri nu trebuie să se procedeze cu asprime, nici să nu se facă uz prea mult de ironie sau de satiră. Am avut prilej anul trecut, să constat

cît de puțin indicat este un astfel de procedeu. Un diriginte a găsit la o elevă de la școala profesională „Iosif Rangheț" un bilețel de la un băiat. S-a făcut imediat mare caz de acest bilet, deși nu conținea nimic alarmant. Era o simplă copilărie. Să admitem chiar că biletul era expresia unor sentimente sincere, care la 15—16 ani sînt explicabile. Dirigintele a socotit că nu numai va lecui pe cei doi tineri, ci că va da un exemplu pentru toți elevii școlii. Avînd și concursul organizației U.T.M., acest bilețel a fost reprodus la gazeta satirică a școlii. În cîteva ore l-au citit mai multe sute de elevi. S-a comentat intens în toate chipurile. I-am văzut pe cei doi elevi cît erau de amărîți, nu atît pentru că o taină a lor nevinovată fusese dată la iveală, ci mai ales pentru că se călcau în picioare sentimentele lor, pe care, oricît de intransigenți am fi noi, nu putem să le disprețuim, întrucît sînt profund omenești. Cel mult le putem analiza în bine, dar să nu ne batem joc de ele.

Procedeul a mai avut și un alt rezultat negativ. A atras atenția elevilor spre astfel de preocupări.

De aceea este bine ca, în cazuri de felul acesta, dirigintele să rezolve totul cu discreție, inspirînd încredere elevilor, nu teamă sau repulsie. Elevul trebuie să găsească în diriginte un frate mai mare, un prieten, un părinte grijuliu și animat de dragoste.

Cîteva observații făcute aici s-au referit mai mult la clasele V—VII, unde se ridică cele mai grele probleme. La clasele I—IV, elevii sînt încă prea mici, iar raporturile dintre ei sînt cele obișnuite între copii, fără a se face prea mare deosebire de sex. La clasele V—VII această deosebire începe să fie din ce în ce mai pronunțată. Aici trebuie să se exercite mai mult și mai perseverent supravegherea și influența educatorului.

Prin aplicarea învățămîntului mixt la clasele I—VIII, în cele mai multe școli de cultură generală, nu înseamnă că toate problemele legate de această acțiune s-au rezolvat în mod automat. Dimpotrivă, abia de acum se ridică tot mai multe probleme pentru educatori și pentru familie, pînă cînd elevii se vor familiariza suficient unii cu alții și pînă se vor putea stabili acele prietenii sincere *și curate* între băieți și fete. Aceste probleme se vor rezolva definitiv, cu timpul.

De aceea colectivele de educatori să nu se lase ispitiți de ideea că de acum totul va merge de la sine, ci să vegheze continuu asupra copiilor, îndrumîndu-i clipă de clipă.

OBSERVAȚII ÎN LEGĂTURĂ CU REPETAREA SUBSTANTIVULUI LA SFÎRȘITUL CLASEI a IV-a

IONESCU ELENA
și
PREDESCU ADRIANA
Asistente I. I. P. C. D., București

La realizarea unui învățămînt temeinic contribuie într-o măsură considerabilă justa înțelegere și organizare a repetării materiei. De felul cum profesorul se preocupă de organizarea și desfășurarea repetării, atît în cursul anului școlar, cît și la sfîrșitul acestuia, depinde în mare măsură succesul muncii instructiv-educative.

De aceea, profesorul trebuie să cunoască în primul rînd esența procesului de repetare. Marele pedagog rus K. D. Ușinski a formulat cu deosebită claritate esența repetării:

„Educatorul care înțelege natura memoriei va fugi mereu spre repetare, nu pentru ca să cîrpească ceea ce se surpă, ci pentru ca să întărească clădirea și să-i adauge un nou etaj. Repetarea cu scopul de a ne reaminti cele uitate — spune Ușinski — este indiciul unor lipsuri serioase a învățării și, în general, este indiciul predării proaste în școală. Învățarea proastă se cîrpește, se repetă neîncetat, dar niciodată nu se mai îndreaptă; învățătura bună, repetînd fără întrerupere materialul parcurs, nu necesită niciodată cîrpituri".

Reiese clar că repetarea trebuie să fie o preocupare de zi cu zi a cadrelor didactice, o parte firească a activității lor, o continuă prevenire a uitării și nu numai un mijloc de lichidare a lipsurilor sau o simplă reamintire a cunoștințelor uitate. Deci prin repetare, profesorul urmărește adîncirea, sistematizarea și temeinicia celor predate, asigurînd o îmbogățire și perfecționare permanentă a cunoștințelor asimilate de elevi.

Fiind un factor atît de important în realizarea sarcinilor procesului instructiv-educativ, repetarea trebuie să fie desfășurată în tot timpul anului școlar. Astfel, în cadrul fiecărei lecții, indiferent de tipul ei, există elemente de repetare: în momentul verificării cunoștințelor, în pregătirea și în cadrul expunerii lecției noi, în fixarea cunoștințelor, precum și în cadrul temelor ce se dau elevilor pentru a fi efectuate acasă. În aceste lecții, repetarea are un caracter auxiliar. Sînt însă lecții speciale de repetare la sfîrșitul unei teme, a unui capitol, la început și sfîrșit de an, în care repetarea apare ca sarcină dominantă.

Dacă în cadrul repetării curente, elevii repetă numai unele părți din materia predată în vederea însușirii ei cît mai temeinice, în cadrul repetării de la sfîrșitul anului școlar, elevii au posibilitatea, pe lîngă adîncirea și sistematizarea cunoștințelor, să aibă o privire de ansamblu asupra întregii materii predate în cursul anului.

Deci, lecțiile destinate repetării au importanță deosebită, deoarece ele permit o nouă sistematizare a materiei, pe o bază mai largă, decît în lecțiile obișnuite.

În articolul de față ne propunem să arătăm cîteva aspecte ale repetării substantivului la clasa a IV-a, la sfîrșitul anului școlar 1955—1956, așa cum au reieșit din experiența unor cadre didactice. Cercetările s-au efectuat la două cadre didactice de la școlile din București: tov. Popăescu Florica, învățătoare la școala nr. 150 și tov. Teodoru Georgeta, învățătoare la școala nr. 124. Cu mult înainte de desfășurarea repetării materiei la sfîrșit de an școlar am asistat la o serie de lecții pentru a ne da seama de locul pe care-l ocupă repetarea în activitatea cadrelor didactice a căror experiență o urmărim.

Am asistat apoi la lecțiile de repetare a substantivului la sfîrșit de an școlar. Unele din aceste lecții au fost pregătite de către cadrele didactice împreună cu noi. Observațiile asupra lecțiilor la care am asistat au fost consemnate în timpul asistenței, într-un caiet special.

În convorbirile cu cadrele didactice am clarificat unele probleme ca: situația școlară a clasei la obiectul respectiv, locul temei în cadrul celorlalte teme de limba romînă, felul cum s-a făcut predarea substantivului și repetarea acestuia în timpul anului, munca dusă cu părinții în acest interval etc. De asemenea, am purtat discuții și cu instructorul superior de pionieri din școlile respective și am urmărit îndeaproape activitatea organizației de pionieri, pentru a vedea aportul adus de munca acestuia în problema repetării materiei la sfîrșit de an școlar.

Prin discuțiile avute cu directorii am cunoscut părerea lor cu privire la activitatea pe care o desfășoară aceste cadre didactice, planul de muncă al școlii în această perioadă, precum și conținutul muncii consiliului pedagogic. Am studiat și documentele școlare, în special cele ce se referă la problema care ne preocupă: planurile calendaristice, planurile de lecții ale învățătorilor, cataloagele, caietele elevilor și lucrările scrise de control din timpul anului.

În preajma repetării s-a discutat modul de organizare a repetării finale, măsura în care cadrele didactice consideră că vor putea realiza o repetare activă. S-a observat că sînt preocupări în legătură cu repetarea, că tovarășii au experiență bogată în acest sens.

Am dat lucrări scrise de control al căror conținut a fost stabilit de noi împreună cu învățătoarele — înaintea recapitulării finale și după aceasta — pentru a vedea progresul și gradul însușirii conștiente a cunoștințelor de către elevi în urma unor lecții de recapitulare finală.

Repetarea substantivului în clasa a IV-a, la sfîrșit de an școlar, este de fapt o sintetizare a tuturor cunoștințelor despre substantiv, căpătate în cursul celor patru ani de studii. Încă din clasa I, elevii își însușesc noțiunile de lucru și de ființă, învață să le recunoască și să le grupeze pe categorii. În clasa a II-a, cunoștințele în legătură cu substantivul se îmbogățesc, deoarece elevilor li se arată că numele de lucruri sau de ființe pot fi subiecte sau părți secundare în propoziție. Sfera și conținutul noțiunii de substantiv se lărgesc mult în clasa a III-a, cînd elevii cunosc ce este substantivul, felurile lui, numărul și rolul în propoziție.

În clasa a IV-a, se aprofundează și se lărgesc cunoștințele căpătate în anii precedenți. Faptul că noțiunea de substantiv se completează treptat, determină specificul predării substantivului în clasa a IV-a, și mai ales, repetarea de la sfîrșit de an școlar, care constituie o adîncire, o sintetizare și o sistematizare a cunoștințelor despre această noțiune.

Pentru ca repetarea substantivului să decurgă în cele mai bune condiții, învățătoarele au planificat din timp materia ce o vor repeta. Planificarea au alcătuit-o în funcție de felul cum s-a predat substantivul și de rezultatele obținute în urma repetării parțiale din cursul anului. De asemenea, s-a ținut seama de nivelul clasei cu care au lucrat, de particularitățile individuale ale elevilor, precum și de greutățile pe care le ridică predarea substantivului în clasa a IV-a.

Lecțiile de repetare finală au decurs într-o formă nouă nu numai față de felul cum s-a predat substantivul, dar și față de felul cum s-au realizat asemenea lecții de recapitulare la sfîrșit de capitol, pătrar etc. Acest lucru a determinat un interes deosebit din partea elevilor, pentru lecția de recapitulare, repetarea fiind astfel activă.

Fiecare învățătoare a pregătit repetarea într-un anumit fel, folosindu-se astfel diferite variante de lecții. Astfel, tovarășa *Popăescu Florica*, învățătoare la școala nr. 150, a procedat în felul următor:

— în partea introductivă a lecției a repetat tot ceea ce elevii au învățat despre substantiv — definiția substantivului, felul, genul, numărul, cazul, rolul în propoziție, folosind metoda conversației (orice răspuns era ilustrat printr-un exemplu);

— după această reîmprospătare a cunoștințelor, învățătoarea a dictat elevilor un text din care urma să fie analizate substantivele pe tablă, după următoarea rubricație: substantivul, felul substantivului, numărul, genul, articolul, rolul în propoziție;

— pe baza analizei efectuate de către elevi, învățătoarea a condus clasa spre generalizare, concretizînd concluziile într-o schemă clară, scrisă pe tablă. Folosirea schemei în partea finală a lecției a contribuit la sistematizarea cunoștințelor despre substantiv și la dezvoltarea gîndirii logice a elevilor.

Lecția s-a desfășurat după următorul plan:

PLAN DE LECȚIE

(lecție de recapitulare finală pe baza textului scris pe tablă)

1. Obiectul: limba romînă — gramatica.

2. Subiectul: substantivul (clasa a IV-a).

3. Scopul: adîncirea, consolidarea, sistematizarea cunoștințelor elevilor despre substantiv cu precizarea rolului pe care acesta îl are în propoziție.

4. Metode și procedee: conversația catihetică, dictarea textului la tablă, citirea și analiza textului și alcătuirea, pe baza analizei textului, a schemei la tablă.

5. Desfășurarea lecției:

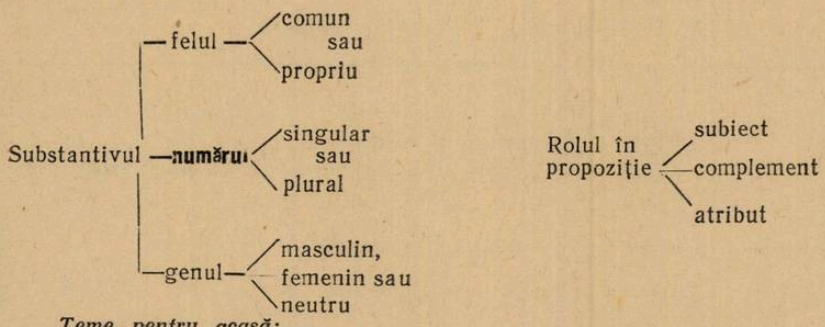
Copii, astăzi vom recapitula împreună cum ați fost anunțați, substantivul. Ce se numește substantiv? De cîte feluri sînt substantivele? Ce se numește substantiv propriu, ce se numește substantiv comun? Care sînt numerele substantivelor? De cîte genuri pot fi substantivele? Cînd un substantiv este de genul masculin, femenin, neutru?

O elevă va scrie la tablă următorul text:
— Asta-i o casă foarte bună, mormăi Patrocle.
Cățelul intră şi el în scorbură, pe fereastră şi se ghemui lîngă copilă.
— Patrocle, strigă fetiţa, nu mă lăsa singură.
Lizuca aşteptă întoarcerea tovarăşului ei...
Florile îşi plecaseră capetele şi dormeau[1].

Se vor alege substantivele şi se vor analiza după următoarea schemă:

Substantivul	*Felul substantiv.*	*Numărul*	*Genul*	*Articl.*	*Rolul în propoziţie*
casă	comun	sing.	fem.	neart.	nume pred.
Patrocle	propriu	sing.	masc.	neart.	subiect
cățelul	comun	sing.	masc.	art.	complement
scorbură	comun	sing.	fem.	neart.	complement
fereastră	comun	sing.	fem.	neart.	complement
copilă	comun	sing.	fem.	neart.	complement
Patrocle	propriu	sing.	masc.	neart.	strigare
fetiţa	comun	sing.	fem.	art.	subiect
Lizuca	propriu	sing.	fem.	art.	subiect
întoarcerea	comun	sing.	fem.	art.	complement
tovarăşului	comun	sing.	masc.	art.	atribut
florile	comun	plural	fem.	art.	subiect
capetele	comun	plural	neut.	art.	complement

Pe baza acestei analize, ca o concluzie generală, voi întocmi următoarea schemă:



Teme pentru acasă:

Elevele vor forma propoziţii în care acelaşi substantiv să fie subiect, complement şi atribut.

[1] *M. Sadoveanu:* Lizuca găseşte gazdă bună în dumbravă, Limba romînă, carte de citire pt. cl. IV elem, Edit. de stat did. şi ped., 1955, pag. 169.

Cealaltă învățătoare a repetat substantivul folosind altă variantă. Iată unele aspecte după care s-a desfășurat repetarea substantivului, la lecția predată de către tovarășa Teodoru Georgeta, învățătoare la școala nr. 124: tov. Teodoru a pregătit lecția prin întrebări recapitulative despre substantiv. Spre deosebire însă de tov. Popăescu, pe măsură ce elevii răspundeau la întrebări, a întocmit o schemă pe tablă, o sintetizare de altfel a răspunsurilor elevilor. Spre exemplu: după ce elevele au răspuns la întrebarea „Ce arată substantivul"?, pe tablă a apărut o rubrică care reliefa acest lucru (Ce arată subst.: nume de ființă, de lucru etc.). În continuare schema a fost completată cu rubrica „Felul substantivului" pe baza răspunsului elevilor la întrebarea „de cîte feluri sînt substantivele". La fel și celelalte rubrici.

După aceea, tovarășa învățătoare a distribuit fiecărei eleve textul ce urma să fie analizat. Textul a fost alcătuit în prealabil, avîndu-se în vedere ca el să cuprindă categoria gramaticală de analizat sub multiplele aspecte.

Din cele arătate reiese că spre deosebire de tov. Popăescu, care a pornit de la analiza textului și a ajuns la anumite concluzii formulînd schema, tov. Teodoru a alcătuit schema și apoi a ilustrat-o prin text.

PLANUL LECȚIEI

Tema: Substantivul (lecție de recapitulare finală cu ajutorul unui text alcătuit și distribuit fiecărei eleve).

În cadrul acestei lecții mi-am propus ca scop să adîncesc și sistematizez cunoștințele despre valorile morfologice și sintactice ale substantivului.

Lecția o voi desfășura în felul următor:

Voi începe cu conversația asupra substantivului.

— Ce parte de vorbire ați avut de recapitulat pentru astăzi? Ce știți despre substantiv? Ce arată substantivul? De cîte feluri sînt substantivele? Care sînt numerele substantivelor? Care sînt genurile substantivelor? Ce li se adaugă la sfîrșit pentru a avea un înțeles mai lămurit? Ce rol pot avea substantivele în propoziție?

Cu această ocazie voi scoate schema pe baza căreia urmează să se desfășoare lecția:

Substantivul este parte de vorbire

Ce arată	Felul substantivului	Nr. substantivului	Genul substantivului	Articulat sau nearticulat	Ce rol are în propoziție
Nume de ființă	propriu	singular	masculin	—	
Nume de lucru	comun	plural	feminin	—	Subiect
Nume de pers.	—	—	neutru	—	Atribut
Nume de acțiune	—	—	—	—	Complement
Nume fenomen al naturii	—	—	—	—	—

1. Se va completa prima căsuță cu tot ce arată substantivele.
2. Elevele vor arăta felul substantivelor care se vor nota în căsuța a doua.
3. Apoi, elevele vor spune numărul substantivelor.
4. Elevele vor spune genurile substantivelor.
5. În căsuța 5-a se va trece articolul.
6. În ultima căsuță se va scrie rolul substantivului în propoziție.

Se va face analiza următorului text:

„Au înflorit castanii în grădina Cișmigiu din orașul București sub ploaie de raze. Anișoara este copilul cel mai fericit citind povestirea din „Luminița".

Elevele vor fi îndemnate să găsească toate substantivele și să spună ce arată fiecare, după schema de mai sus.

Temă pentru acasă:

Elevele vor face analiza scrisă a următorului text:

„Le spune boierul apoi despre originea romînilor cum și de cine au fost aduși pe aceste locuri, despre suferințele lor și cum au ajuns a fi dezbinați și împrăștiați prin alte țări" [1].

Se vor da îndrumări asupra felului cum se va face analiza, folosind următorul tablou:

Substantivul	Ce arată	Felul substantivului C. P.	Numărul substantivului S. P.	Genul substantivului M. F. N.	Articulat sau nearticulat	Rolul în propoziție
Boierul	Nume de ființă	comun	singular	masculin	„l"	subiect

Din prezentarea planurilor reiese că fiecare învățătoare a început printr-o scurtă repetare a noțiunilor gramaticale respective, după care s-a analizat un text din punct de vedere al substantivului, pe bază de scheme și tablouri.

Textele folosite au întrunit toate cerințele necesare scopului urmărit prin repetarea substantivului — adîncirea cunoștințelor despre substantiv și deprinderea de a se exprima corect oral și în scris.

Din punct de vedere al conținutului, textele au fost just alese. Au cuprins noțiuni gramaticală de repetat în diferite situații, putînd aplica astfel toate regulile învățate în cursul anului referitoare la substantiv.

Textul ales de tov. Popăescu Florica a fost luat dintr-o operă cunoscută de elevi; tovarășa Teodoru Georgeta a alcătuit singură textul. Textele au fost clare, precise și au corespuns cunoștințelor gramaticale însușite de elevi, în cursul celor patru ani de studiu.

Pentru ca repetarea să fie activă, ceea ce s-a și realizat, învățătoarele au folosit variate metode și procedee: întrebări care necesită o analiză profundă din partea elevilor, argumentarea și sistematizarea faptelor.

[1] *I. Creangă*, Moș Ion Roată și Unirea, *Povestiri și povești*, Ed. de stat pentru literatură și artă, 1955, pag. 144.

Acest lucru a dus la trezirea interesului elevilor pentru lecțiile de repetare și la o verificare a felului în care elevii aplică cunoștințele în practică. De asemenea, interesul elevilor a fost stimulat și menținut pe tot parcursul lecțiilor, prin schemele și tablourile folosite, care au asigurat introducerea cu succes a elementului noutății în cadrul acestor lecții.

Datorită faptului că aceste lecții au fost pregătite din timp și cu minuțiozitate, alegîndu-se cele mai bune metode și procedee, repetarea substantivului la sfîrșitul anului școlar a dus la însușirea temeinică a cunoștințelor.

Eficiența repetării a reieșit din rezultatele lucrărilor de control, care au fost date imediat după repetare, mai ales dacă se compară cu rezultatele obținute la lucrările de control, date înainte de repetarea finală a materiei. Iată textul dat la lucrarea de control dinaintea repetării finale:

„Viscolul îi orbea. Noaptea părea că nu se va mai sfîrși niciodată. Crivățul urla prin văzduh și în urletul lui se amestecau din cînd în cînd urletele lupilor ce cutreerau cîmpiile pustii" [1].

Din analiza lucrării de control dată înaintea recapitulării finale s-au constatat anumite confuzii la o serie de elevi. Aceștia confundau complementul care răspunde la întrebarea *„ce"*, cu subiectul exprimat printr-un nume de lucru la aceeași întrebare.

De asemenea, în textul analizat, substantivul *„urletul"* juca rol atît de complement cît și de subiect. Un grup de elevi au considerat că substantivul *„urletul"* în ambele cazuri este complement, alții l-au trecut subiect atît în primul cît și în al doilea caz. O altă categorie de elevi deși își dădeau seama că unele substantive erau articulate, nu puteau indica articolul respectiv.

Aceste greșeli s-au avut în vedere în alegerea textului pentru lucrarea de control, care s-a dat după repetarea finală.

Textul s-a luat din bucata *„La pescuit"* de M. Sadoveanu:

„Anul acesta primăvara a venit repede. Pescarii așteptau vremea pescuitului. În timpul primăverii peștele înoată spre izvorul apei, pentru a depune icrele în locuri potrivite" [2].

S-a făcut analiza după următoarea schemă:

Substantivul	Felul	Genul	Numărul	Articulat sau nearticulat	Rolul în propoziție. Întrebarea la care răspunde

[1] *Sandu Aldea*, „Doi călărași", Limba romînă, carte de citire pentru clasa a IV-a elem., Ed. de stat did. și ped., ed. 1955, pag. 113.

[2] *M. Sadoveanu*, La pescuit, Limba romînă, gram. și ortografia, pentru clasa a IV-a elementară, Ed. de stat did. și ped., ed. 1955, pag. 75.

Analizînd lucrările de control, s-a constatat că s-au lichidat în cea mai mare parte greșelile și confuziile desprinse din primele lucrări de control.

Făcînd o analiză comparativă între rezultatele obținute la lucrările care au precedat repetarea și cele ulterioare, se poate constata o creștere calitativă a celor din urmă.

Iată unele exemple:

La școala nr. 150 din București, rezultatele lucrărilor care au precedat repetarea: 15 lucrări cu nota „5", 15 notate cu „4", 11 notate cu „3", iar rezultatele de control date în urma repetării finale; 25 lucrări cu nota „5", 9 notate cu „4", 7 notate cu „3".

La școala nr. 124 din București, 10 lucrări au fost notate cu „5" și 9 lucrări cu „4" înaintea repetării finale; după repetarea finală 16 lucrări au fost notate cu „5" și 3 lucrări cu „4".

Ce dovedesc aceste date? Aceste date ne dovedesc importanța pe care o are justa organizare și desfășurare a recapitulării materiei la sfîrșit de an, dacă aceasta se întemeiază în mod firesc pe repetarea realizată în mod curent în tot cursul anului școlar.

În felul acesta elevii au avut posibilitatea să-și consolideze și sistematizeze în timp cunoștințele lor eliminînd treptat nedumeririle, confuziile și chiar golurile.

Un aport însemnat au adus în problema repetării organizațiile de pionieri în aceste școli, prin formele specifice de activitate desfășurate în această perioadă de repetare a materiei și a pregătirii sistematice și temeinică a elevilor. Instructorul superior, împreună cu președintele colectivului de conducere al detașamentului au sprijinit învățătoarele în mobilizarea elevilor, atît pionieri cît și nepionieri, în special în antrenarea celor slabi, pentru frecventarea orelor de consultații ce aveau loc săptămînal. De asemenea, pionierii și elevii buni la învățătură au căutat să ajute pe colegii lor mai slabi repetînd împreună sau efectuînd diferite analize și exerciții gramaticale. La școala nr. 150 București, instructorul superior de pionieri și-a alcătuit un plan de muncă special pentru această perioadă, căutînd să nu răpească timpul liber al pionierilor, necesar pregătirii lor, prin diferite activități pionierești nelegate direct de pregătirea temeinică în această etapă a anului școlar. Dimpotrivă, conținutul activităților prezentate era axat pe problema repetării și pregătirii temeinice a elevilor.

Astfel, avînd în vedere faptul că elevii clasei a IV-a susțineau pentru prima dată examen, au inițiat o ședință, în cadrul căreia un pionier din clasa a VII-a a vorbit despre „Primul examen". Pionierul a arătat felul cum s-a pregătit și întîmpinat primul examen din viața lui.

De asemenea, a organizat un colț al pregătirii pentru examene, cu rubricile: sfatul profesorului, din experiența detașamentelor, „Scînteia pionierului" despre examen.

În aceste rubrici apăreau articole scrise de învățătoare, referitoare la felul cum trebuie să se pregătească pentru lecțiile de repetare și sfaturi în legătură cu organizarea timpului liber de acasă, articole scrise de

pionierii mai mari, buni la învățătură și diferite articole decupate din „Scînteia pionierului".

Tot în vederea desfășurării repetării în condiții cît mai bune, învățătorii au luat legătură cu părinții elevilor. La școlile amintite, s-au ținut ședințe înainte de începerea repetării, în cadrul cărora s-a vorbit părinților despre importanța acestei perioade de la sfîrșit de an, despre necesitatea creării condițiilor optime de studiu elevilor și despre posibilitatea îndrumării activității elevilor de către părinți. Li s-a arătat că în această perioadă, mai mult ca oricînd să fie preocupați de regimul zilnic al copiilor, să nu le răpească timpul necesar învățării, prin folosirea lor la diferite munci gospodărești și să țină o legătură permanentă cu învățătorii, să ceară chiar și consultații acestora dacă este cazul.

DE PESTE HOTARE

PROBLEME ACTUALE ALE ŞCOLII ÎN ITALIA

În ultimii ani, în Italia se desfăşoară o viaţă politică clocotitoare. Sînt bine cunoscute lumii întregi numeroasele greve ale muncitorilor italieni, lupta clasei muncitoare şi a tuturor oamenilor muncii italieni împotriva celor mai reacţionare şi mai agresive forţe conducătoare ale actualului capitalism — marile monopoluri. Este de asemenea cunoscută tuturor puternica mişcare ţărănească, îndeosebi în sudul Italiei, unde ţăranii muncitori au trecut cu cîţiva ani în urmă la împărţirea pămîntului aflat pînă atunci în posesia unor mari latifundiari.

În fruntea acestei lupte stă Partidul Comunist Italian — unul dintre cele mai puternice partide comuniste din ţările capitaliste — şi Confederaţia Generală a Muncii din Italia.

Congresul al VIII-lea al Partidului Comunist Italian a arătat printre altele, cauzele şi necesitatea luptei pentru reforme structurale. „Reformele structurale — se arată în raportul prezentat la Congres de tov. Palmiro Togliatti — nu înseamnă încă socialism, dar ele constituie o asemenea transformare a structurii economice, care deschide calea pentru a păşi înainte spre socialism. Ele reprezintă o măsură de luptă împotriva actualului duşman principal al clasei muncitoare şi socialismului. În ele este interesat întregul popor" [1].

Această apreciere a situaţiei şi a sarcinilor de luptă ale comuniştilor şi ale tuturor oamenilor muncii italieni este determinată de caracterul complex, de formele variate şi uneori ascuţite pe care le dobîndeşte zi de zi lupta pentru democraţie, dusă de poporul italian.

Alături de ceilalţi oameni ai muncii, învăţătorii şi profesorii italieni participă activ la această luptă sub lozinca realizării reformei structurale a şcolii. Lupta pentru transformări în învăţămînt a depăşit cadrul îngust al preocupărilor şi frămîntărilor unor pedagogi progresişti, devenind o parte integrantă a luptei poporului italian pentru democraţie.

În raportul său la cea de-a XIX-a conferinţă internaţională a învăţămîntului public, care a avut loc între 9—17 iulie 1956 la Geneva, reprezentantul Italiei, dl. M. Calo, a spus că „numărul actual al analfabeţilor nu este cunoscut cu precizie, dar el poate fi evaluat la aproximativ 12 sau 13% din populaţie" [2]. Cu alte cuvinte dl. M. Calo afirmă că în Italia există astăzi aproximativ 6.000.000 analfabeţi.

---

[1] „Scînteia" din 12 decembrie 1956.

[2] XIX-e Conférence internationale de l'instruction publique, UNESCO, Paris 1956 pag. 84.

Aceasta spune multe lucruri privitoare la realitatea învățămîntului în Italia. Vorbind cu cîteva luni în urmă despre știința de carte în țara noastră în anii regimului democrat-popular, maestrul Mihail Sadoveanu spunea că pentru întîia oară în Romînia la incorporarea contingentului de recruți la oaste, printre aceștia nu se afla nici unul neștiutor de carte. După toate acestea, comentariile sînt, bineînțeles, de prisos.

În articolul „Realitatea italiană", semnat în revista „Timpuri noi" de N. Sergheeva [1], se arată că la începutul putsch-ului contrarevoluționar din Ungaria, la Roma liceele au fost închise vreo două zile și elevilor li s-a propus, în locul lecțiilor, să bată străzile sub steagul tricolor... Ei fluierau, vociferau, fiind însoțiți de un autobus pe care scria: „Moarte comunismului!" Coloana de elevi era „însoțită" de un bărbat îmbrăcat în verde, care mergea pe motocicletă. Uimiți și în același timp jigniți de ceea ce vedeau și auzeau, trecătorii italieni se adresau acestor „manifestanți" pe un ton și cu un cuvînt destul de puțin măgulitor: „Moccisi" (mucoșii).

Fiind rugat să-și exprime părerea în legătură cu aceasta, Nicola Pistelli, profesor la Universitatea din Florența, a răspuns: „Spiritul militarist și fascist nu mai dăinuie decît în unele instituții din Roma și în armată. Fasciștii încearcă să-și desfășoare activitatea și în licee, dar ei nu se bucură de influență nici în universități și nici în mediul țăranilor și al muncitorilor.

În universități nu există nici militarism și nici șovinism, nici ură față de alte popoare. Predomină dorința de pace. Nici un război nu va găsi sprijin la poporul italian" [2].

Desigur, există multe fapte care pledează în favoarea existenței, pe de o parte a unei reale crize a școlii în Italia, criză ce se adîncește treptat, iar pe de alta, a unei deosebit de puternice opinii publice îndreptate spre găsirea și punerea în practică a acelor măsuri care să însănătoșească viața școlii, să înlăture impasul actual în care a fost adusă școala de către cercurile guvernante docile marilor monopoluri.

De aceea se discută atît de aprins în ultimii ani despre o reformă radicală a întregului sistem de învățămînt în Italia.

Reforma e cerută cu aceeași ardoare de către militanți pe tărîm obștesc și politic, de reprezentanți ai științei, profesori, învățători, părinți.

Partidele politice progresiste, care exprimă interesele poporului și sînt sprijinite activ de popor, cer, în primul rînd, înfăptuirea acelor cerințe ale învățămîntului public, care sînt înscrise în Constituția Republicii și care, pe scurt, înseamnă asigurarea învățămîntului obligatoriu și gratuit pentru toți copiii între 6—14 ani.

În fruntea luptei forțelor progresiste se află Partidul Comunist Italian, apărătorul consecvent al intereselor poporului italian. Poziția comuniștilor italieni în această problemă a fost definită de plenara C.C. al partidului, care a avut loc în zilele de 29 și 30 noiembrie 1955. De atunci

[1] „Timpuri Noi", nr. 51 din 1956, pag. 23.
[2] „Timpuri Noi", nr. 51 din 1956, pag. 23.

Partidul Comunist Italian a început să editeze o revistă specială „Riforma della scuola" („Reforma şcolii"), care se preocupă activ de această problemă.

Care sînt principalele cerinţe formulate de forţele progresiste din Italia în legătură cu reforma şcolii italiene?

Pentru a răspunde la această întrebare, este necesar să spunem cîteva cuvinte despre situaţia actuală a organizării şcolii italiene.

Sistemul învăţămîntului public din Italia se compune din următoarele verigi principale [1]:

1. *Instituţiile preşcolare* de 3 ani, înfiinţate şi susţinute prin mijloacele unor persoane particulare sau ale unor organizaţii (mai ales bisericeşti).

2. *Şcolile elementare* de 5 ani, împărţite în 2 cicluri: ciclul inferior de 3 ani şi ciclul superior de 2 ani. Aceste şcoli sînt destinate copiilor între 6—11 ani şi sînt socotite obligatorii şi gratuite.

3. *Şcolile medii incomplete* de 3 ani, destinate copiilor între 11—14 ani, divizate în şcoli de pregătire gratuită preprofesională (scuola di avviamento professionale), făcînd parte din sistemul de învăţămînt obligatoriu şi şcoli intermediare cu plată (scuola medie).

4. *Şcolile medii complete,* din care fac parte şcolile de cultură generală de 5 ani — liceul clasic (liceo classico) şi liceul real (liceo scientifico); institutele tehnice de 5 ani (Istituto tecnico), care pregătesc specialişti cu cultura profesională medie şi, în sfîrşit, institutele pedagogice de 4 ani (Istituto magistrale), care pregătesc educatoarele pentru instituţiile preşcolare şi învăţătorii de la şcolile elementare. Aceste instituţii de învăţămînt sînt destinate băieţilor şi fetelor de peste 14 ani care au absolvit cu succes şcoala medie incompletă de 3 ani.

5. *Şcolile tehnice profesionale* (scuola tecnica) de 2 şi uneori de 3 ani, în care sînt primiţi băieţii şi fetele mai mari de 14 ani, care au absolvit şcoala de pregătire preprofesională.

6. *Instituţiile de învăţămînt superior* — îndeosebi universităţile.

Iată, pe scurt, din ce constă sistemul de învăţămînt din Italia.

Deşi, după cum am amintit mai sus, Constituţia Republicii prevede asigurarea învăţămîntului obligatoriu şi gratuit pentru toţi copiii între 6—14 ani, multe dintre şcolile chemate să realizeze acest lucru nu-l pot realiza.

Astfel, după datele oficiale ale Ministerului Învăţămîntului din Italia, în anul şcolar 1950—1951, din totalul de 37.596 şcoli elementare, 11.531 — adică aproape o treime — au funcţionat cu un singur post sau cu două posturi de învăţători [2]. Chiar în şcolile săteşti din jurul Romei, se întîmplă ca un singur învăţător să lucreze cu două clase. În ţară se face simţită o lipsă acută de clădiri şcolare. Anul acesta sînt necesare încă 60.000 de săli de clasă [3]. Se înţelege că, în asemenea condiţii, legea

[1] Sovietskaia Pedagoghika, nr. 12 din 1956.
[2] „Riforma della scuola", 1955, I, nr. 1, pag. 8—10.
[3] „L'Unità" 1 decembrie, 1955.

obligativității învățământului nu poate fi realmente înfăptuită de către școală.

Aceasta ne poartă cu gîndul la situația grea a școlilor din țara noastră în timpul regimului burghezo-moșieresc, situație pe cale de a fi lichidată în întregime în anii puterii populare, cînd construcția de școli se desfășoară într-un ritm nemaiîntîlnit în trecut, cu ajutorul în același timp al statului democrat-popular și al inițiativei pornită de jos, din rîndul oamenilor muncii, însetați de cultură.

Numărul de elevi repetenți în școlile din Italia este considerabil. În raportul tov. Alicata la plenara din noiembrie 1955 a C.C. al Partidului Comunist Italian se dau următoarele cifre: din 1.150.648 elevi în clasa I în anul școlar 1948—1949 au promovat clasa 1.030.000; clasa a II-a au absolvit-o 992.434 elevi, a III-a 837.241, iar a IV-a 640.114 elevi. După datele oficiale, în anul 1953, din totalul de 4.608.146 elevi ai școlilor elementare de stat și particulare au rămas repetenți 783.484 elevi, adică peste 17% [1].

Problema reformei învățămîntului public e strîns legată de problema bugetului de stat. Mărirea alocațiilor bugetare destinate învățămîntului public și construcțiilor școlare constituie o condiție de bază a înfăptuirii obligativității învățămîntului în Italia.

După cum arată ziarul „L'UNITA", organ al C.C. al Partidului Comunist Italian, suma de 47 miliarde, destinată în 1956 nevoilor învățămîntului este insuficientă, deoarece 40 miliarde lire vor fi necesare pentru plata salariilor învățătorilor și profesorilor și numai 7 miliarde lire vor fi folosite pentru îmbunătățirea situației școlii.

Valoarea actuală scăzută a lirei italiene și situația materială grea a oamenilor muncii creează dificultăți crescînde asigurării bazei materiale a școlii, împiedicînd totodată înfăptuirea obligativității frecventării cursurilor de către elevi.

În sfîrșit, problema reformei școlare este strîns legată de problema corelației dintre instituțiile de învățămînt de stat și cele particulare, precum și de problema influenței pe care o exercită asupra școlii biserica catolică și organizațiile clericale, în mîinile cărora se află majoritatea școlilor particulare.

„Este în tradiția italiană — afirmă dl. M. Calo în raportul amintit mai sus — ca instituțiile preșcolare și grădinițele de copii să fie instituții private depinzînd de asociațiile religioase sau altfel de asociații, de autorități locale etc. Proiectul de lege aflat actualmente în studiu prevede măsuri în vederea favorizării inițiativelor particulare, a subvenționării lor etc." [2].

Desigur că cele spuse mai sus de dl. M. Calo se referă în mare măsură și la celelalte instituții de învățămînt, în afara celor preșcolare.

---

[1] Documenti sulla pubblica istruzione, 2, L'ordinamento del ministero della pubblica istruzione, Firenze 1953, pag. 26.

[2] XIX-e Conférence internationale de l'instruction publique, UNESCO, Paris, pag. 85.

Astfel, după datele statistice oficiale publicate de Ministerul Învățămîntului din Italia, existau în 1953 în toată țara 1283 școli medii incomplete de 3 ani particulare și abia 689 școli asemănătoare de stat; 706 licee și gimnazii clasice particulare și numai 345 licee și gimnazii clasice de stat; 140 licee reale particulare și 102 licee reale de stat; 244 institute tehnice medii particulare și 206 institute de stat. Deci, numărul școlilor medii și cel al școlilor medii incomplete particulare este mai mare decît numărul școlilor corespunzătoare de stat. În schimb, numărul școlilor de pregătire preprofesională de stat este mai mare decît al celor particulare (1487 și respectiv 326).

În ce privește școlile elementare, majoritatea o constituie școlile de stat. Însă, dintre instituțiile preșcolare numai cele de pe lîngă institutele pedagogice sînt instituții de stat.

Numărul elevilor din școlile de stat și cele particulare de diferite tipuri, potrivit datelor oficiale din anul școlar 1953—1954, era următorul: [1]

TIPURILE DE ȘCOLI	în școlile de stat	în școlile particulare
în școlile elementare	4.208.000	309.000
în școlile medii incomplete de 3 ani	335.000	123.000
în școlile de pregătire preprofesională	387.000	39.000
în liceele clasice și cele reale	129.000	40.000
în institutele pedagogice	63.000	31.000
în institutele tehnice	141.000	24.000
în universități	127.000	12.000

Rezultă că în școlile de stat învață mult mai mulți elevi decît în cele particulare.

În ultimul timp, însă, are loc o întărire a influenței și poziției organizațiilor clericale și implicit a școlilor lor particulare. Astfel, după cum rezultă din raportul tov. Alicata la plenara C.C. al Partidului Comunist Italian din noiembrie 1955, 60% din instituțiile preșcolare se află sub controlul organizațiilor religioase. În Italia există 45 instituții preșcolare de stat cu 3424 elevi și 963 instituții preșcolare particulare cu 77.000 elevi [2].

Controlul și influența clericală se exercită și în școlile elementare. „Din 100 de învățători care au absolvit institutele pedagogice — scrie

[1] L'école italienne, Roma, 1955.

[2] L'Unità, 1 decembrie, 1955.

ziarul „L'UNITA"— 64 sînt proveniți din școlile confesionale. Nu e departe ziua (dacă nu vom opune o rezistență organizată), cînd biserica va putea să realizeze în întregime controlul asupra învățămîntului elementar: controlul învățămîntului elementar de stat prin învățătorii ieșiți din școlile pedagogice confesionale, iar controlul învățămîntului elementar particular prin călugări și preoți... Editurile clericale aproape că au monopolizat editarea manualelor" [1].

În decretul nr. 503 al președintelui republicii, din 14 iunie 1955, publicat în Buletinul Oficial nr. 146 din 27 iunie 1955, se arată că „învățămîntul religios trebuie considerat ca bază și scop al întregii activități educative. Viața (programul) școlii trebuie să înceapă prin rugăciune"...

Atacului dezlănțuit de reacțiunea catolică împotriva școlii i se opun activ forțele democratice ale poporului italian, în rîndul cărora pedagogilor progresiști italieni le revine un rol important.

Iată, spre exemplu, ce se spune în revista „Riforma della scuola" cu privire la noile programe pentru învățămîntul elementar, elaborate sub conducerea lui Ermini, fost ministru al învățămîntului [2]:

„Aceasta (programele — n.n.) reprezintă evident un pas înapoi față de cuceririle liberale ale secolului trecut și chiar față de reforma lui Gentile, deoarece religia catolică și învățămîntul dogmatic devin chezășia studierii fiecărui obiect de învățămînt".

Aceste cîteva aspecte ale situației învățămîntului în Italia arată ce sarcini complexe stau în fața școlii italiene și a slujitorilor ei, în fața forțelor progresiste ale poporului italian care dorește să-și făurească o școală demnă de vechile și glorioasele tradiții de cultură ale Italiei.

Sub presiunea opiniei publice progresiste, cercurile guvernante au prezentat două proiecte de reformă școlară: proiectul lui Gonella (fost ministru al învățămîntului în guvernul lui De Gasperi) și un altul (o variantă a proiectului lui Gonella).

În esență, cele două proiecte guvernamentale urmăreau să acorde un larg cîmp de activitate inițiativei particulare în învățămînt, adică să favorizeze dezvoltarea școlilor particulare în dauna școlilor de stat și prin aceasta, să contribuie la intensificarea influenței bisericii [3].

Se înțelege că ambele proiecte au fost respinse. Forțele progresiste și în primul rînd comuniștii italieni au arătat și cu acest prilej că sarcina fundamentală constă în înfăptuirea reformei în deplină concordanță cu principiile Constituției Republicii Italiene, adică în asigurarea învățămîntului obligatoriu gratuit pentru toți copiii între 6—14 ani. În acest scop este necesar, în primul rînd, să se mărească numărul școlilor și al profesorilor și învățătorilor pentru a cuprinde cît mai repede posibil toți copiii fără excepție între 6—11 ani în învățămîntul elementar de 5 ani.

„În școala nouă — scria revista „Riforma della scuola" — trebuie să introducem elementele culturii noi și „spiritul științei". În școala medie

[1] L'Unità, 5 noiembrie 1952.
[2] „Riforma della scuola" 1955, I, nr. 2, pag. 10—12.
[3] Sovietskaia Pedagoghika, nr. 12 din 1956.

incompletă de 3 ani trebuie să mărim numărul orelor de predare a ştiinţelor naturii, în liceul clasic şi în cel real trebuie să crească numărul orelor de predare a limbilor străine vii..." [1].

Revista „Riforma della scuola" a iniţiat în paginile ei o largă discuţie asupra acestor probleme. La discuţie au participat numeroşi oameni de ştiinţă, profesori, învăţători, părinţi etc. Discuţia a arătat odată mai mult justeţea revendicărilor forţelor progresiste sănătoase ale ţării, justeţea poziţiei comuniştilor italieni în abordarea acestei serioase probleme.

Un loc important în cadrul acestei discuţii i-a revenit problemei predării limbii latine şi matematicii în şcoală.

În ce priveşte limba latină, unii participanţi la discuţie ca, de exemplu, scriitorul Alberto Moravia, au susţinut că predarea limbii latine în şcoală trebuie să înceapă cu elevii care au împlinit 14 ani, adică latina trebuie predată în şcoala medie completă (liceo classico, liceo scientifico).

Această părere a fost susţinută şi de alţi participanţi la discuţie. Unii participanţi la discuţie s-au ridicat împotriva acestei păreri.

Comuniştii au arătat că limba latină constituie baza pe care s-a dezvoltat limba italiană contemporană, baza filologică pentru studierea limbii materne, că nu e vorba de a ne ridica împotriva predării limbii latine ca obiect de învăţământ, ci de a protesta împotriva metodelor scolastice atît de răspîndite în predarea limbii latine, metode care au făcut ca latina să constituie un adevărat obstacol de netrecut pentru copiii celor ce muncesc, doritori să capete o instrucţie superioară.

Comuniştii italieni au arătat că problema centrală a învăţământului public din Italia este crearea şcolii unice de 8 ani obligatorii, care să educe şi să instruiască toţi copiii între 6—14 ani.

În cadrul acestei şcoli latina ar putea fi studiată ca un obiect de învăţământ „la alegere". Oricum, trebuie găsite mijloacele pentru ca latina să nu mai constituie o barieră, pentru ca elevilor capabili din şcolile de pregătire preprofesională — fii ai oamenilor muncii — învăţământul mediu şi superior să le fie accesibil [2].

În ce priveşte predarea matematicii, după cum rezultă din însuşi raportul Ministerului Învăţământului la a XIX-a Conferinţă internaţională a învăţământului public de la Geneva (1956), situaţia nu e de loc satisfăcătoare.

„Deşi — se arată în raportul citat — importanţa studierii matematicii ca factor de formare culturală şi element indispensabil în studiul disciplinelor ştiinţifice şi tehnice este recunoscută, textele oficiale nu acordă limpede acestei discipline o importanţă deosebită în raport cu celelalte obiecte, în afară, bineînţeles, de predarea ei în liceul real" [3].

Comuniştii au susţinut şi susţin în permanenţă necesitatea îmbunătăţirii situaţiei predării ştiinţelor naturii în şcoală, necesitatea introducerii

---

[1] „Riforma della scuola" 1956, II, nr. 3, pag. 3—5.
[2] Idem.
[3] L'enseignement des mathématiques dans les écoles secondaires. UNESCO, Paris 1956 pag. 150.

spiritului științific în școală — lucru de neconceput fără o predare intensă și de calitate a matematicii.

Faptul că discuția aceasta, la care participă numeroși oameni din diferite straturi sociale, continuă și astăzi, dovedește limpede că lupta pentru transformări democratice radicale în învățămîntul public italian a ieșit din cadrul îngust al preocupărilor pedagogilor progresiști, devenind o parte integrantă a luptei pentru democrație a oamenilor muncii italieni sub conducerea Partidului Comunist Italian și a Confederației Generale a Muncii din Italia.

Că așa stau lucrurile ne-o dovedește, printre alte fapte, în aparență de mică însemnătate și grija pe care o poartă celor mici cineaștii progresiști italieni — oameni care nu au, în general, o legătură directă cu școala.

Spațiul și preocupările articolului nu ne îngăduie să ne oprim îndelung asupra acestor lucruri. Dar nu putem încheia, fără a aminti, cel puțin, remarcabilul aport pe care arta cinematografică progresistă italiană contemporană l-a adus la înțelegerea mai bună a problemelor educative prin realizarea unui film ca „Mîine va fi prea trîziu" — un adevărat poem cinematografic al adolescenței, închinat „copilului, acest necunoscut, și adulților care au uitat că au fost copii".

Copiii, adolescenții italieni — ca și cei de o vîrstă cu ei din celelalte țări ale „lumii libere" — întîlnesc la tot pasul afișe și reviste pornografice cu dive în atitudini ultratrivole și acest lucru nu poate să nu stimuleze imaginația efervescentă a adolescenței.

Adresîndu-se în egală măsură adulților, părinților și pedagogilor, filmul atrage luarea aminte, avertizează că fără o grijă permanentă, fără o răspundere mereu trează față de tineret, mîine va fi prea tîrziu, corupția va face ravagii, tînăra generație va căpăta înfățișarea societății pervertite în care trăiește [1].

Aceasta dovedește că intelectualii progresiști italieni, creatori ai acestui film, posedă nu numai o cunoaștere serioasă a sufletului copilului, ci și o înaltă conștiință cetățenească, o atitudine curajoasă în abordarea unor probleme educative, ca de pildă problema educației sexuale, pe care pedagogia burgheză le evită.

Condițiile în care muncesc și luptă pedagogii italieni sînt grele. Lupta pentru reforma școlii, care a început cu ani în urmă și care continuă și astăzi, nu are nici pe departe o importanță strict italiană. Ea exercită și va exercita o influență puternică și în celelalte țări capitaliste și, în cele din urmă, se va termina cu victoria forțelor progresiste, sănătoase ale poporului italian — popor cu puternice tradiții de cultură.

Lupta aceasta pentru o școală nouă, pentru o cultură nouă, progresistă, este lupta de veacuri a poporului și de aceea nu poate fi înfrîntă.

Ea ne amintește minunatele cuvinte ale marelui florentin: „Flăcările iadului nu pot topi inimile care năzuiesc spre lumină și spre adevăr" (Dante Alighieri).

ION BUCUROIU

[1] „Munca" din 6 iunie 1956.

DISCUȚII

SĂ NU PIERDEM DIN VEDERE ESENȚIALUL

EUGEN CAMPUS
Prof. Școala medie nr. 1 „N. Bălcescu"
București

Un manual de istoria literaturii romîne pentru clasa a X-a!

În sfîrșit!

Cît l-am așteptat noi toți: profesori, elevi și chiar părinți! Și acum îl vom avea. Ce-i drept, sîntem încă în faza cînd trebuie să vorbim despre el la viitor. Dar credem că nu e cazul să fim sceptici. De data aceasta, îl vom avea efectiv. Felul cum s-a pornit munca la Editura de stat didactică și pedagogică, cu seriozitate și operativ, constituie o chezășie.

Ne putem deci bucura în fine, fără a ne teme că se va repeta ceea ce s-a petrecut pînă acum cu manualul de istoria literaturii romîne pentru clasa a X-a: că ne vom alege iarăși doar cu promisiuni frumoase, mereu reînnoite.

Dar tocmai de aceea, să nu rămînem nici noi pasivi. Bucuria certitudinii că va apare în sfîrșit manualul de istoria literaturii pentru clasa a X-a să o împletim cu strădania ca acest mult așteptat manual să fie cît mai bun. Să ne spunem așadar cuvîntul acum, din vreme, cît mai e vreme. Nu ne putem permite luxul unui manual mediocru sau ratat. Prea mult am așteptat, prea avem nevoie să lucrăm, în sfîrșit, în bune condiții.

Cele spuse de tov. Bojin în articolul „Pentru un nou manual de literatură romînă" sînt în general juste, arată că membrii colectivului care elaborează manualul au cercetat lucrurile temeinic și că, în pofida greutăților, sînt hotărîți să-și ducă munca pînă la capăt. (În paranteză fie spus, deși stăm încă destul de prost în ceea ce privește istoria literaturii secolului al XX-lea, tabloul nu e chiar așa de întunecat cum îl zugrăvește — parcă pentru a ne speria cu tot dinadinsul — tov. Bojin. Lista lucrărilor utile nu poate fi redusă la cele cîteva pe care le enumeră d-sa, sub cuvînt că ar fi uneori doar modeste începuturi de reconsiderare, alteori pseudoreconsiderări).

Socotim îndreptățite modificările pe care colectivul a hotărît să le aducă programei în vigoare:

a) periodizarea pe epoci mai largi și renunțarea la tratarea în „felii" a unor autori ca M. Sadoveanu, A. Toma etc.;

b) introducerea în programă a operei lui Oct. Goga, Al. Brătescu-Voinești, Tudor Arghezi, Panait Istrati;

c) renunțarea la sistemul condamnării în bloc a unor curente literare ca simbolismul;

d) renunțarea la acele capitole de prezentare exclusivă a situației social-economice care nu aduceau o contribuție reală la înțelegerea justă a dezvoltării literare.

Mărturisim însă că articolul publicat de responsabilul colectivului ne-a provocat și unele nedumeriri.

Articolul este, în esență, o prezentare a „materialului informativ" existent în momentul de față. Trei sferturi din numărul paginilor este dedicat vechilor istorii literare (N. Iorga, Eug. Lovinescu, Bazil Munteanu, D. Murărașu și G. Călinescu), iar problemele propriu-zise ale alcătuirii actualului manual sînt înghesuite în final și mai mult enunțate decît dezbătute. Aflăm deci extrem de puțin despre intențiile colectivului, a cărui muncă este, probabil, — sau să spunem: nădăjduim să fie — destul de înaintată. Nu ar fi fost mai eficace sprijinul cadrelor didactice — so-

licitat de altfel insistent — dacă discuţia s-ar fi purtat pe baza unor date mai ample şi mai precise? Credem că nu e nici posibil — şi nici n-ar avea rost — ca fiecare participant la discuţie să refacă în întregime, de unul singur şi oarecum improvizat, toată munca de pregătire îndeplinită de colectivul Editurii de stat didactice şi pedagogice în colaborare cu Ministerul Învăţămîntului, ca fiecare participant să elaboreze un nou plan al manualului, în loc să analizeze amănunţit planul pe baza căruia colectivul şi-a şi început munca.

Din puţinele date comunicate în articolul tov. Bojin, ni se pare că, pe lîngă evidentele laturi pozitive menţionate mai sus, se profilează şi o anumită primejdie. Nu ştim în ce măsură s-or fi petrecînd lucrurile aşa şi în munca efectivă a colectivului, dar în articol te izbeşte ocolirea problemelor esenţiale. Este aci o greşită orientare sau, dacă vreţi, o lipsă de orientare asupra căreia ne simţim datori să atragem atenţia, pentru că urmările ei ar putea fi extrem de grave.

Această şovăială în orientare, această lipsă de sezisare şi accentuare cu îndrăzneală a problemelor-cheie, se vădeşte atît în domeniul istoriei literare cît şi în domeniul pedagogic.

Nu putem însă să nu apreciem ca pe un merit al tov. Bojin faptul că tocmai dînsul, din postul pe care îl ocupă, a iniţiat această discuţie care — nu ne îndoim — va fi fructuoasă.

* * *

Desigur, sînt juste observaţiile cu privire la expunerile de istorie şi economie politică introduse ca un corp străin în lucrările de istorie literară.

Dar problema aceasta e în mare măsură depăşită în momentul actual şi, de altfel, constituie numai un aspect al unei probleme mai vaste: sociologismul vulgar, care ia forme diverse şi cu cît sînt mai puţin evidente.

Socotim că, pentru a prezenta materialul în spirit ştiinţific, pe baza învăţăturii marxiste, autorii manualului trebuie să aibă mereu prezentă în minte acea cerinţă asupra căreia partidul a atras atenţia la Congresul al II-lea şi care, în momentul de faţă, constituie sarcina centrală a întregului nostru front literar; lupta concomitentă atît împotriva tendinţelor dogmatice, schematizante şi vulgar-sociologizante, cît şi împotriva tendinţelor apolitice, liberaliste şi formaliste.

În anii precedenţi s-a dus adesea lupta în etape, cînd împotriva dogmatismului şi schematismului, cînd împotriva apolitismului şi formalismului şi adesea de pe o poziţie împotriva celeilalte. În ciuda pretenţiei dogmaticilor de a se erija în deţinători ai principialităţii, cele două tendinţe — opuse prin anumite aspecte — sînt în fond similare prin caracterul lor comun antimarxist. Trebuia deci depăşită această falsă dilemă. Şi ea a fost depăşită astăzi. Aceasta e o caracteristică esenţială a nivelului atins acum în urmă de critica şi istoria noastră literară.

Dacă vrem ca manualul de istoria literaturii pentru clasa a X-a să fie un îndrumar ştiinţific şi nu un izvor de confuzii, trebuie ca autorii manualului să ţină pas cu vremea.

Concepţiei îngust dogmatice i se datoreşte ostracizarea din istoria literaturii şi implicit din programa şcolară, a unor scriitori de incontestabilă valoare ca: Tudor Arghezi, G. Bacovia, Oct. Goga, Al. Brătescu-Voineşti etc. sau condamnarea globală, fără nici un fel de distincţii, a tuturor aspectelor simbolismului.

Dar problema nu e atît de simplă încît să fie rezolvată prin simpla hotărîre — necesară şi ea — de a repara greşeala săvîrşită. Dificultăţile cele mai mari apar nu la nivelul programei, ci la nivelul manualului, adică în analiza concretă a fenomenului literar respectiv. Dacă în interpretarea clasicilor au fost posibile greşeli prin identificarea tipicului cu esenţa fenomenului social sau prin nesocotirea varietăţii curentelor şi stilurilor, în domeniul mai puţin cercetat al literaturii din secolul nostru, pericolul unei interpretări abuzive este cu mult mai mare atît în direcţia dogmatic-sociologizantă cît şi în direcţia liberalismului, a formalismului. Un singur exemplu. O prezentare a lui G. Bacovia care să condamne tocmai ceea ce este preţios prin unicitate în această artă „monocordă", bazată pe sugestie, înseamnă o aberaţie. Dar tot atît de inacceptabilă este şi o prezentare care, ocu-

pîndu-se exclusiv de aspectul formal al acestui specific și extaziindu-se în fața lui, neglijează concepția despre lume a poetului sau se extaziază în mod neprincipial și în fața confuziilor acestuia.

* * *

În articolul tov. Bojin se spune: „La întocmirea acestui manual autorii vor ține seama de observațiile de principiu emise pe marginea celor două volume de istorie literară în anii precedenți, care se folosesc acum la școala medie, privind literatura romînă de pînă la 1900".

Dar, în afară de această declarație, nu întîlnim mare lucru în articol. Singura ilustrare concretă o reprezintă acea observație cu privire la comentariile istorico-sociologice.

Ca și în problema istoriei și criticii literare, se vădește și aici aceeași împotmolire în aspecte secundare și nesezisarea celei esențiale.

Nu capitolele introductive, copiate din tratate de istorie și economie politică, reprezentau cea mai serioasă dintre deficiențele științifice ale manualelor de clasa a VIII-a și a IX-a. Mai mult încă: nu greșelile de resortul științei literaturii grevau în primul rînd cele două volume apărute pînă acum. Ceea ce le reproșam noi îndeosebi era altceva. Deși pretindeau a fi *manuale* pentru clasa a VIII-a și a IX-a, ele erau orice — tratate de istorie literară pentru masele cititoare, cursuri universitare etc. — numai *manuale* nu.

Socotim îngrijorător faptul că dintre „observațiile de principiu emise pe marginea celor două volume de istorie literară" colectivul redacțional nu a reținut aspectul acesta esențial sau nu i-a acordat importanța cuvenită. Înseamnă că nu și-a ierarhizat just dificultățile pe care le are de înfruntat și implicit nu a luat măsurile adecvate pentru a le învinge: înseamnă că nu are o viziune clară a obiectivului urmărit, că nu s-a orientat bine, nesocotind experiența de la catedră și nivelul de azi al cerințelor învățămîntului nostru.

Dacă neținerea în seamă a unor cerințe actuale ale frontului literar poate face — așa cum arătam în prima parte a articolului — ca manualul să fie învechit din punct de vedere științific încă înainte de a fi dat la tipar, nerespectarea acestei probleme-cheie: cerința pedagogică, va avea drept consecință că manualul va fi depășit din punct de vedere pedagogic. Mai mult chiar: *inexistent* din punct de vedere pedagogic, *ca manual*.

În ședințele de la Ministerul Învățămîntului, în cadrul consfătuirilor raionale ale cadrelor didactice, în articolele publicate etc., noi am atras mereu atenția asupra pericolului pe care-l reprezintă jumătățile de măsură pe drumul obținerii unui învățămînt de calitate.

Ani de-a rîndul, ascultînd concluziile celor puși — din fericire, numai vremelnic — să conducă astfel de dezbateri cu privire la programele supraîncărcate, am avut impresia penibilă că asistăm, într-un fel, la reeditarea vestitei anecdote povestită de Odobescu în „Pseudokineghetikos". Noi tot trăgeam de mîneca împricinatului, dar acesta se tot codea, și pînă la urmă se hotăra, eventual, să mai taie o bucățică din coada uriașă a vulpii. De rezolvat problema radical însă n-o rezolva, pentru că se temea ca nu cumva să rămîie — doamne ferește — vulpea boarcă.

Tendința spre supraîncărcare, existentă în programele elaborate de minister, era încă și mai mult accentuată prin felul cum autorii o concretizau în așa-zisele manuale.

Acum, în sfîrșit, s-a renunțat la munca aceasta de peticire a programelor vechi și s-a pornit cu hotărîre la restructurarea planului de învățămînt și a programelor. Nu înseamnă însă că problemele dificile au dispărut cu totul. Ele au luat o nouă formă.

Experiența cu programa și manualul de istoria literaturii pentru clasa a VIII-a ne arată cît de greu este să se refacă ceea ce a fost greșit croit de la început.

Și totuși, sînt la fel de îndreptățite atît cerința de a asigura absolvenților școlii medii un nivel cultural demn de un om al vremurilor noastre, cît și dorința de a nu-i supraîncărca ameținîndu-i cu lucruri pe care nu le pot înțelege.

Rolul manualului în rezolvarea acestor deziderate, numai în aparență ireconciliabile, poate și trebuie să fie considerabil.

Dar, evident, el nu va fi îndeplinit atîta vreme cît autorii se vor lăsa tîrîți pe panta supraîncărcării, care în fond constituie linia de minimă rezistență. E *mult mai ușor să spui tot ce știi și așa cum știi* decît să alegi cu grijă *cît* spui și *ce* spui — pentru a nu lipsi pe elevi de noțiuni esențiale — și să te străduiești *cum* să spui lucrurilor acestea pe înțelesul lor, fără a face concesii din punctul de vedere al exactității științifice.

Pentru a elabora un manual bun, credem că autorii vor trebui să încerce a mînui mai bine decît în volumele precedente cele trei modalități de prezentare a operelor: simpla menționare, caracterizarea și analiza pe baza unui text studiat în clasă. Lecțiile introductive să devină, într-adevăr, un mijloc de orientare în perioada respectivă, nu o serie de mici monografii (ca în manualul de istoria literaturii pentru clasa a VIII-a de pildă, la capitolul: Dezvoltarea literaturii în al doilea sfert al veacului al XIX-lea). Aceasta se poate realiza menționînd acei scriitori și acele opere care întregesc tabloul epocii (de pildă, pentru perioada 1900—1920: C. Sandu Aldea, Gh. Murnu, N. Dunăreanu, Ștefan Petică, C. Pavelescu), caracterizînd anumiți scriitori cu opere mai importante, care totuși nu vor fi studiate monografic (de pildă, pentru aceeași epocă: Panait Cerna, Emil Gîrleanu, Spiridon Popescu), dar mai cu seamă grupînd pe acești scriitori după afinitățile lor pentru a scoate în evidență liniile mari de dezvoltare a literaturii în acea epocă și contribuția specifică a diverșilor scriitori.

În alegerea scriitorilor și operelor ce vor fi analizate pe larg în cadrul lecției și în stabilirea numărului de ore ce li se va rezerva, socotim că ar trebui să se țină seama de următoarele criterii:

a) valoarea scriitorului și a operei respective;

b) necesitatea de a da un tablou cît mai complet al dezvoltării literare în acea epocă;

c) nivelul de înțelegere al elevilor la vîrsta respectivă.

Așa, de pildă, ni se pare că pentru valoarea artistică a operei sale, G. Bacovia trebuie tratat monografic, analizîndu-se în clasă cel puțin o poezie, desigur dintre cele mai reprezentative și mai potrivite cu vîrsta elevilor. Tot astfel, dată fiind relativa sărăcie a dramaturgiei originale în perioada 1900—1920, credem că nu se cuvine a fi trecută cu vederea drama „Vlaicu Vodă" de Al. Davila.

După cum spuneam însă, nu e totul să hotărăști o listă judicioasă de opere și de autori care vor fi numai menționați, caracterizați sau studiați pe baza analizei în clasă a unui text. Lucrul acesta, — foarte important și el — se rezolvă în fond prin stabilirea programei. Munca cea mai grea și specifică manualului este concretizarea programei, redactarea propriu-zisă a capitolelor respective.

În această privință, cred că primul lucru de care trebuie să țină seama autorii este cel pe care-l enunțam în prima parte a articolului. Nu mai insistăm. Dar cu aceasta nu s-a rezolvat problema. Un bun articol de critică sau istorie literară nu este în mod automat și un bun capitol de manual.

În manual totul trebuie raportat la acea formă de bază a învățămîntului care este lecția. În organizarea materiei pe capitole, subcapitole și paragrafe, trebuie să se țină seama de necesitățile predării sub formă de lecții închegate. Manualul nu este o colecție de studii disparate, ci un lanț continuu ale cărui verigi sînt lecțiile. Chiar și cantitatea trebuie calculată în unitatea de măsură a orei de clasă (și a completării acesteia prin munca individuală de acasă). Capitolele compacte de zeci de pagini nu-și au nici un rost. Înspăimîntă, pe bună dreptate, atît pe elevi cît și pe profesorul conștient. Chiar acolo unde autorii socotesc că ar putea fi utile elevilor anumite date suplimentare, trebuie să recurgă la sistemul tipăririi acestora cu caractere diferite, drept lectură facultativă.

Dacă planul capitolelor trebuie să fie pedagogic, cu atît mai mult trebuie să aibă acest caracter redactarea însăși. Într-un bun manual formularea e corectă din punct de vedere științific, simplă și clară, îngăduie elevilor să pătrundă cu ușurință miezul problemelor expuse. Dar ea constituie, totodată, un model de limbă literară, exercitînd o puternică influență educativă, modelînd treptat nu numai capa-

citatea de exprimare a elevilor, dar și sufletul acestora. Căci, să nu uităm: un manual de literatură bine scris poate și trebuie să dezvolte dragostea elevilor pentru literatură, pentru frumos, pentru înaltele valori morale care constituie substanța operelor de artă autentice. Cu forța minunată a cuvîntului întraripat manualul bate la porțile sufletului adolescenților și porțile se deschid larg. Pornit din inimă și redactat cu pricepere, își deschide drum către inimi.

Nu știm din cine e alcătuit colectivul de redacție al manualului. Ar fi fost indicat ca membrii acestui colectiv să fie pedagogi și scriitori, sau, și mai bine, pedagogi-scriitori. Unui astfel de pedagog-scriitor sau scriitor-pedagog ar trebui să i se încredințeze redactarea finală, pentru ca manualul să fie unitar și scris cu pricepere, cu simț de răspundere, ca o operă de artă.

Nu putem încheia aceste observații fără a repeta încă o dată: așteptăm un manual, nu un model de istorie literară, și nu ne putem mulțumi cu un manual mediocru — avem nevoie de un manual bun.

Dorim ca redactorii să izbutească a ne da un astfel de manual. Le dorim să găsească în ei înșiși entuziasmul și priceperea necesare pentru a îndruma cu competență pe oamenii noștri de mîine în lumea minunată a artei.

CONSULTAȚII

DESPRE INTRODUCEREA UNOR ELEMENTE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI POLITEHNIC ÎN ȘCOALA ELEMENTARĂ

de: MIHAI TIMOFTE
Șeful Secției Elementar-preșcolar de la Institutul de cercetări pedagogice

K. Marx și Fr. Engels, iar apoi V. I. Lenin au arătat că învățămîntul politehnic este acel învățămînt care familiarizează pe elevi cu principiile fundamentale ale producției moderne și care formează la elevi deprinderi de a mînui cele mai simple unelte în toate ramurile de producție.

Cît privește conținutul, prin învățămîntul politehnic se urmărește ca: „Elevii să capete noțiuni fundamentale despre electricitate, despre planul de electrificare, despre aplicarea electricității în industria mecanică și în industria chimică, și cunoștințe despre bazele agronomiei" [1].

Potrivit sarcinilor și conținutului învățămîntului politehnic, ne propunem să arătăm căile introducerii elementelor de învățămînt politehnic la elevii claselor I—IV, deoarece învățămîntul elementar este o parte a școlii de cultură generală. Primii ani de școală ne îngăduie să facem primii pași în pregătirea politehnică a elevilor, deși studierea aprofundată a bazelor științifice ale producției nu este încă accesibilă elevilor din clasele mici.

Acest lucru nu înseamnă însă că elevii claselor mici nu trebuie să capete cunoștințe despre producție, despre mașinile folosite în producție, despre munca oamenilor din diferite ramuri de producție [2].

De ce premizele pentru un învățămînt politehnic pot și trebuie să fie formate la elevi încă din primele clase ale școlii și anume în clasele I — IV?

Noi cunoaștem că școala elementară are o mare influență asupra dezvoltării ulterioare a elevului, asupra atitudinii elevului față de învățătură. Școala elementară îi formează elevului priceperea de a învăța și îl obișnuiește cu munca intelectuală. Cunoștințele pe care le capătă elevii în clasele I — IV formează baza dezvoltării lor ulterioare.

În școala elementară elevii capătă primele cunoștințe despre natură și societate. Încă din primele zile de școală, elevii își însușesc cunoștințe despre aer, apă, despre metale, despre lemn și alte materiale. De asemenea, ei se obișnuiesc să observe diferite fenomene din mediul înconjurător, fenomene în tehnică, încep să le înțeleagă și pun diferite întrebări. Este necesar ca școala să dea la aceste întrebări ale copiilor — spune N. G. Rozanov — un răspuns just din punct de vedere științific și într-o formă accesibilă priceperii lor [3]. Aceasta este una din sarcinile cele mai importante ale școlii. Pentru realizarea ei sînt necesare observații sistematice, experiențe, lecturi explicative, este necesară munca elevilor. Deci, de la această dată, începe introducerea elementelor de învățămînt politehnic.

---

[1] Învățămîntul politehnic în școala de cultură generală, Editura de stat didactică și pedagogică, ediția 1955, pag. 10.

[2] Rolul muncii în învățămîntul politehnic, Editura de stat didactică și pedagogică, ediția 1956, pag. 244.

[3] Idem.

Să încercăm acum să enumerăm cunoștințele și deprinderile cu care școala elementară trebuie să-i înzestreze pe elevi, pentru ca aceste cunoștințe și deprinderi să contribuie la lărgirea orizontului politehnic al elevilor, mai tîrziu.

În primul rînd, școala elementară trebuie să familiarizeze pe copii cu munca creatoare a poporului nostru, cu lupta pentru transformarea naturii, să le facă cunoscut elevilor, că la buna gospodărire a familiei mari și anume „patria", contribuie din plin părinții, frații și surorile care formează familia mică — prin munca lor plină de elan. Școlii elementare îi revine sarcina și datoria de a dezvolta la elevi dragostea pentru muncă, respectul pentru oamenii muncii, să le formeze o atitudine comunistă față de muncă și să le dezvolte dorința de a efectua singuri lucrări folositoare societății; să dea o orientare obștească activității tehnice a școlarilor, și în sfîrșit, să-i învețe să facă fiecare lucru potrivit vîrstei și conținutului programei școlare.

De asemenea, școala elementară — așa cum arată Melnikov și Skatkin[1] — trebuie să-i familiarizeze pe elevi cu unele procese tehnologice simple, potrivite înțelegerii și vîrstei lor ca: istoria unei bucăți de pîine; cum se construiește o casă, ce se face din lemn și cum se lucrează lemnul; cum se fac hainele; cum se extrage cărbunele pentru industrie și pentru încălzirea camerelor; cum se extrage fierul și ce se face din el; cum se deplasează oamenii pe pămînt, pe apă și în aer; cum se desfășoară munca pe ogoarele patriei noastre și în întreprinderi; cum se face cartea de care se servesc etc.

Firesc este ca să ne întrebăm: cum putem proceda ca elevii să cunoască munca oamenilor, munca părinților lor? Cum le putem dezvolta dorința de a efectua lucrări folositoare societății? Cum putem să le facem cunoscute procesele tehnologice mai sus menționate? Aceste sarcini le realizăm în parte și prin dezvăluirea conținutului bucăților cu caracter practic-științific din manualele lor, prin folosirea lecțiilor la diferite obiecte, prin povestiri sugestive privind activitatea oamenilor din întreprinderi și de pe ogoare, prin excursii și vizite în întreprinderi, prin lecții urmate de filme etc.

De exemplu, prin citirea bucății *„Mama"* din manualul de clasa I, prin citirea bucății *„Tatăl meu"* din același manual. Prima bucată redă munca mamei într-o întreprindere și satisfacția copilului cînd o vede pe mamă zîmbindu-i dintr-un colț al panoului de onoare; cea de a doua bucată, *„Tatăl meu"*, vorbește despre fotografia tatălui decorat cu *„Ordinul muncii"*, descoperită de copil în ziarul ce îl citește un muncitor în tramvai cînd el pleacă la școală. Această întîmplare îl determină pe copil să spună colegilor lui că vrea neapărat să ajungă ca tatăl său. Prin conținutul lor, bucățile amintite educă la copii dragostea față de muncă, respectul față de oamenii muncii — le face cunoscută munca oamenilor.

Din bucata *„Altă dată și acum"* elevii fac cunoștință cu realizările muncii oamenilor de la orașe și sate — fabrici, uzine, locuințe, gospodării agricole colective, școli, biblioteci, cămine culturale etc.

Prin conținutul bucății *„Scrisoarea"* la aceeași clasă, elevii fac cunoștință cu procesul de scoaterea cărbunelui și ușurarea procesului muncii prin folosirea mașinilor.

La clasa a II-a bucata de citire *„Inul și cămașa"* dă elevilor cunoștințe despre unele din procesele agrotehnice. Și astfel, elevii află cum din sămînța de in semănată cu grijă apare planta cu floarea albastră, cum este culeș inul, legat în mănunchi, dus la *topit, meliat, transformat în fire, țesut, și apoi realizată cămașa* pe care o poartă fiecare și le este tuturora atît de necesară. Date asemănătoare dobîndesc copiii și despre „sora" inului, cînepa, și „fratele" inului — bumbacul.

Pentru tema „Cum se extrage fierul și la ce folosește", este prevăzută predarea bucății „Povestea tractorului", din manualul de clasa a II-a. Aci, se arată procesul prin care trece minereul pînă ajunge fier și folosirea fierului în construcția trac-

[1] „Învățămîntul politehnic în școală" ediția 1955, pag. 239.

tractorului, satisfacția muncitorilor cînd tractorul este gata și ia drumul satelor, satisfacția ce reiese din sugestivele versuri:

Du-te dragule tractor
Către celălalt muncitor
Ce lucrează pe ogor.....

De asemenea, din aceeași bucată elevul poate vedea cum se ajută muncitorii din fabrici și țăranii muncitori de pe ogoare. După ce s-a efectuat arătura cu tractorul realizîndu-se recolte bogate, țăranii muncitori trimit muncitorilor de la orașe grîul auriu spunînd:

Du-te bob de grîu curat
Du-te rod îmbelșugat
Către cei ce au lucrat
Pluguri bune și tractoare
Să lucreze pe ogoare
Țărănimea muncitoare.....

Conținutul bucății *„S-a copt grîul"* dă copiilor cunoștințe despre întreg procesul prin care trece grîul de la semănat și pînă se găsește recoltat în saci.

Din bucățile *„Grădina de legume a școlii"* și *„Grădina gospodăriei agricole colective"*, elevii fac cunoștință cu toate muncile ce trebuie să fie executate pentru ca legumele și zarzavaturile să ajungă la maturitate, să fie recoltate și apoi folosite în alimentație.

De asemenea, și pentru celelalte procese tehnologice enumerate, ce trebuie să le facem cunoscute elevilor, pot fi folosite bucăți potrivite din manualele claselor a III-a și a IV-a, precum și cărțile din biblioteca școlară.

Introducerea elementelor de politehnizare la clasele I—IV, așa cum găsim în lucrarea „Rolul muncii în învățămîntul politehnic", sub redacția lui M. N. Skatkin, pune în fața învățătorilor o serie întreagă de sarcini:

a) Să organizeze cu copiii vizite în întreprinderi, ca aceștia să dobîndească anumite cunoștințe despre producție, despre tehnică, despre munca oamenilor din diferite sectoare de muncă.

b) Să lege învățămîntul de aplicarea cunoștințelor și de formarea unor deprinderi de muncă. Chiar din primele zile de școală, trebuie să le arate copiilor cum pot pregăti ei înșiși materialul care îi ajută să învețe (jocuri instructive, material didactic, colecții, tabele, machete, modele, aparate).

c) Să schițeze sarcinile muncii de folos obștesc, care trebuie să fie efectuate de către colectivul de copii al clasei și din diferite grupe, echipe, de copii din acest colectiv.

d) Să execute toate experiențele și observațiile prevăzute în programă și să facă în așa fel ca însăși copiii să participe activ la organizarea acestor experiențe.

e) Să elaboreze pentru fiecare clasă planul lucrărilor agricole din cursul întregului an. Clasa I va începe să lucreze din primăvară, iar celelalte clase, din toamna fiecărui an.

f) Să organizeze munca elevilor în confecționarea celor mai simple unelte; să-i antreneze pe copii la diferite activități, cum ar fi: amenajarea colțului naturii vii, confecționarea unui raft pentru cărțile clasei etc.

g) Să organizeze în afara orelor de curs munca cercului „Mîini îndemînatece"; aici elevii pot lega cărți, pot să confecționeze diferite aparate etc. Și activitatea acestor cercuri trebuie să ajute la consolidarea cunoștințelor elevilor, ele fiind alese într-o deplină concordanță cu programa școlară.

Toate aceste sarcini pot fi realizate de învățător dacă situația materială a școlii nu frînează realizarea lor. Școala trebuie să asigure — în scopul realizării sarcinilor pe linia formării la elevi a elementelor de politehnizare — material didactic, diferite scule, un teren școlar experimental, un colț al naturii vii, un mic muzeu școlar cu obiecte din ținutul natal, o bibliotecă școlară, un mic teren geografic, și, dacă se poate, un aparat de proiecție [1].

---

[1] Rolul muncii în învățămîntul politehnic (culegere de articole sub redacția lui M. N. Skatkin), Editura de stat didactică și pedagogică, ediția 1956, pag. 252.

O altă sarcină a școlii elementare, izvorîtă din sarcinile învățămîntului politehnic, este formarea deprinderilor practice la elevi de a mînui cu ușurință cele mai simple unelte, atît în orele de lucru manual, cît și în orele de practică — pe terenul școlar experimental și în munca obștească; deci, de a introduce în planul de învățămînt munca fizică manuală, muncă ce trebuie subordonată scopului instructiv-educativ.

Deoarece vom vorbi în continuare de lucrul manual și lucrările pe terenul școlar experimental efectuate de clasele I—IV și de activitatea obștească a acestora, este necesar să subliniem că lucrul manual și educația prin muncă nu trebuie să se confunde cu instrucția politehnică, deoarece acestea sînt doar elemente de politehnizare. Precizarea este necesară, deoarece la consfătuirile din ianuarie 1957, multe cadre didactice au făcut numeroase confuzii în legătură cu instrucția politehnică în școala elementară.

Să vedem acum ce elemente de politehnizare formăm prin activitatea desfășurată la clasele I—IV prin lecțiile de lucru manual și munca copiilor pe terenul școlar experimental.

În „Gazeta învățămîntului" din 4 ianuarie 1957, tov. Dionisie Sarkani, șeful cabinetului pedagogic al Reg. Autonome Maghiare, face unele precizări în legătură cu introducerea elementelor de politehnizare la clasele mici. În articol se arată că în cadrul lecțiilor de lucru manual și a lucrărilor pe terenul școlar experimental, elevii învață să mînuiască cele mai simple unelte ca: acul, foarfecele, cuțitul, ciocanul, cleștele, sfredelul, sapa, grebla, cazmaua etc. Lucrînd cu materiale simple ca: hîrtia, cartonul, lutul, plastilina, sfoara, cleiul, scîndurile, acuarelele — elevii dobîndesc cu acest prilej cunoștințe cu privire la proveniența materialelor, însușirile lor, cu privire la densitatea, maleabilitatea, elasticitatea lor. De asemenea, cu această ocazie, elevii capătă cunoștințe și despre folosul materialelor în viața practică. Bunăoară ei află că lutul se folosește la pregătirea materialului pentru fabricile de ceramică din care se confecționează diferite obiecte folositoare.

Ce obiecte pot confecționa elevii în orele de lucru manual, obiecte care să le servească la însușirea diferitelor cunoștințe? La clasa I ei pot confecționa beți-șoare pentru socotit, diferite obiecte din carton, tot pentru socotit. În clasele a III-a, a IV-a, se pot confecționa obiecte necesare școlarului, penale, semne de carte, *poliță pentru cărți, metru pentru orele de matematică*, lucrări din traforaj, împletituri din diferite materiale etc. Comparînd obiectele confecționate de fiecare școlar cu cele ale tovarășilor săi, copiii capătă pe baza experienței lor, primul bagaj de *noțiuni* despre lucrările efectuate, despre materialul folosit și particularitățile lui.

În cadrul orelor de lucru manual se dezvoltă la copii reprezentările spațiale, simțul proporției. Făcînd îndoituri de hîrtie, elevii se familiarizează cu unele elemente geometrice ca: dreapta, patratul, triunghiul, dreptunghiul, cercul etc. Totodată, executînd din lut, plastilină sau carton, globuri, paralelipipede, cuburi — elevii se familiarizează cu corpurile geometrice. Învățătorul nu va neglija să compare aceste obiecte cu obiectele din natură, bine înțeles, fără o teoretizare exagerată care să ducă la supraîncărcarea elevilor.

Pentru dezvoltarea simțului proporției, elevii sînt puși să facă îndoituri din hîrtie în părți egale. Dar pe cît posibil, se cere ca prin orele de lucru manual să se urmărească îmbinarea elementului instructiv cu cel util. Cînd elevii vor primi cunoștințe despre rezistența aerului, la lucrul manual se vor confecționa avioane, săgeți făcîndu-li-se proba în aer liber. Apoi, pe măsură ce elevii vor căpăta cunoștințe despre plutirea corpurilor, la lucru manual se vor confecționa vapoare, lebede, rațe din plastilină, fixate pe dopuri de plută etc., ce vor fi lansate pe apa din apropiere sau în vase cu apă așezate în clasă.

La orele de lucru manual trebuie să se acorde o deosebită atenție și laturei educative. De pildă, elevii trebuie să execute obiectele cu oarecare rapiditate și în bune condiții. Nu așa cum s-a întîmplat la școala nr. 150 din București, cînd elevul de clasa a IV-a, după ce a executat „cubul" din carton în ora de lucru manual, a refuzat să-l prezinte la catedră la sfîrșitul orei spunînd „nu pot depune o asemenea prostie" [1]. Acest lucru s-a datorat în mare parte faptului că în ora respectivă, ele-

[1] Gazeta învățămîntului, nr. 409 din 8.II.1957.

vele din aceeaşi clasă executau „găurele" iar băieţii „cubul" din carton. Învăţătoarea clasei n-a putut îndruma şi supraveghea în suficientă măsură nici pe fete nici pe băieţi. Ne întrebăm, nu era mai bine dacă întreaga clasă executa „cubul" din carton, despre care şi fetele şi băieţii învăţaseră la aritmetică?

Executînd la timp lucrarea dată potrivit planificării dezvoltăm la elevi simţul răspunderii. Obişnuindu-i să păstreze în bună stare obiectele, educăm la elevi spiritul respectului faţă de bunul obştesc. De asemenea, folosirea justă a uneltelor şi materialelor îi învaţă pe elevi să preţuiască şi să economisească timpul şi materialele.

Orele de lucru manual obişnuiesc pe copii să-şi organizeze munca, să ţină uneltele curate, să le aranjeze la locul lor etc. Totodată îi ajută să-şi formeze deprinderile de protecţia muncii. De aceea, elevii trebuie să fie învăţaţi să folosească cu grijă foarfecele, cuţitul, sula etc.

Activitatea desfăşurată de elevi pe terenul şcolar experimental duce la formarea deprinderilor de muncă agricolă necesare la clasele I—IV, deci un nou element al învăţămîntului politehnic. Lucrările desfăşurate de elevi pe terenul şcolar experimental sînt strîns legate şi de programa obiectului ştiinţe naturale şi de conţinutul bucăţilor cu caracter practic-ştiinţific din cărţile de citire.

În cadrul activităţii elevilor pe terenul şcolar experimental şi pentru formarea deprinderilor de muncă agricolă, elevii cultivă unele plante de la sămînţă pînă la sămînţă (fruct). Astfel, ei pregătesc terenul, fac însămînţarea, dau îngrijirile necesare pînă planta a ajuns la maturitate şi apoi o recoltează. Despre modul cum se formează deprinderile de muncă agricolă la cl. I—IV ne vorbeşte conţinutul articolelor din cartea *„Formarea deprinderilor de muncă în clasele I—IV"* elaborată de secţia învăţămînt elementar a Institutului de ştiinţe pedagogice în colaborare cu unii învăţători.

În munca desfăşurată de şcolarii noştri, noi nu ne putem mulţumi să urmărim numai produsul muncii lor (obiectul confecţionat), ci trebuie avute în vedere şi metodele folosite pentru confecţionarea obiectelor, inventivitatea copilului, felul în care elevul a gîndit, iniţiativa manifestată de elev în alegerea materialului, precum şi în confecţionarea diferitelor obiecte.

Vom înţelege mai bine acest lucru pornind de la analiza unui exemplu sugestiv. În anul şcolar 1952—1953, la şcoala nr. 50 din Moscova s-au făcut primii paşi în vederea realizării elementelor de politehnizare la clasele mici. Cum a procedat colectivul acestei şcoli?[1]

Pe baza programelor şcolare s-au ales temele pentru a căror însuşire sînt necesare lucrările practice. Apoi, s-a întocmit lista lucrărilor practice ce urmau să fie executate pe clase, potrivit programelor şcolare. Deci, fiecare lucrare prevăzută pentru a fi executată trebuia să-şi aibă justificată propunerea din punct de vedere didactic.

Ce au lucrat elevii clasei I la această şcoală?

Denumirea lucrării	Folosirea obiectelor
1. Cifre, figuri geometrice, diferite obiecte decupate cu foarfeca, vopsite cu acuarele sau cu creioane colorate.	Au fost folosite pentru compunerea numerelor, pentru a cunoaşte cantitatea, numărul obiectelor.
2. Figuri geometrice — patrate, cercuri, triunghiuri — desenate cu ajutorul unor şabloane, precum şi alte figuri decupate şi vopsite.	Au fost folosite pentru lecţiile de aritmetică — rezolvarea exerciţiilor şi problemelor în limitele primei zeci.
3. Decuparea unor obiecte din hîrtie (şerveţele), desenarea unor căsuţe şi decuparea lor.	Au fost folosite la dezvoltarea vorbirii cu prilejul compunerilor unor povestiri şi pentru pavoazarea clasei etc.

[1] Rolul muncii în învăţămîntul politehnic (culegere de articole sub redacţia lui M. N. Skatkin), Editura de stat didactică şi pedagogică ediţia 1956, pag. 254.

4. Semne de carte după un contur dat.	Au fost folosite pentru urmărirea cititii elevilor în clasă și pentru păstrarea cărților, elevii ne mai îndoind foile.
5. Curățitoare de peniță.	Au fost folosite pentru întreținerea peniței de către elevi.
6. Material de socotit — bețișoare.	Pentru învățarea calculului în limitele 1—20 și 1—100.
7. Metrul confecționat din hîrtie sub forma unei panglici.	A fost folosit pentru măsurarea diferitelor obiecte.
8. Țăruși pentru flori (tăierea cu fierăstrăul mic, cioplirea, colorarea și fixarea lor).	Au fost folosiți ca tutore pentru plantele ce le cultivau elevii pe terenul școlar experimental.

Clasa a II-a

1. Lipirea pe carton a unor litere, cifre, poze, tabele.	Au fost folosite pentru orarul clasei, gazeta de perete, tabele de gramatică etc.
2. Micul dicționar — caiete legate de către elevi în care scriau cuvintele cu o pronunțare dificilă.	Au fost folosite la lecțiile de limbă.
3. Tabela adunării și scăderii.	A fost folosită la lecțiile de aritmetică.
4. Marcator pentru plante.	A fost folosit la sădirea diferitelor plante.

Clasa a III-a

1. Metrul de lemn.	A fost folosit la lecțiile de aritmetică.
2. Reparații ușoare la cărțile ce le posedă elevii.	S-a format deprinderea ca elevii să repare cărțile de la biblioteca școlii.
3. Model care să înfățișeze forma pămetri și milimetri.	A fost folosit la lecții de geografie.
4. Lădițe pentru plante.	Au fost folosite pentru organizarea colțului viu al naturii.

Clasa a IV-a

1. Metrul din lemn, divizat în centimetrii și milimetri.	A fost folosit la lecțiile de matematică cînd a fost vorba de submultiplii metrului.
2. Metrul de cîmp, echer, jaloane.	Au fost folosite la lecțiile de aritmetică pentru măsurarea diferitelor arii.
3. Modele de corpuri geometrice desfășurate (cubul).	Au fost folosite la lecțiile de aritmetică cu ocazia aflării ariilor.

4. Material pentru învățarea fracțiilor.	Idem la lecțiile de aritmetică.
5. Material pentru studierea procentelor.	Idem la lecțiile de aritmetică.
6. Diferite obiecte confecționate din carton.	La lecțiile de aritmetică, geografie etc.

Ce deprinderi de muncă și-au format elevii prin executarea obiectelor legate de programele școlare?

Cu prilejul prelucrării hîrtiei și a cartonului: măsurarea hîrtiei, liniera hîrtiei, îndoirea unei foi de hîrtie, sub un unghi drept, decuparea hîrtiei, lipirea unor ilustrații pe hîrtie, confecționarea unor caiete din hîrtie.

Cu prilejul lucrărilor din lut: elevii și-au format deprinderile de a modela din lut forme geometrice corecte. Executarea din lut a modelelor unor corpuri din mediul înconjurător. Executarea din lut a unor figuri de animale.

Cu prilejul diferitelor împletituri: elevii și-au format deprinderile de a măsura diferite materiale (țesături), îndoirea țesăturii, croirea țesăturii cu foarfecele după un contur, tăierea aței de pe mosor, trecerea aței prin urechea acului, întărirea nodului la capătul aței, executarea cusăturilor după contur (înaintarea acului și în urma acului).

Cu prilejul prelucrării lemnului: măsurarea și tăierea unei bucăți de scîndură; tăierea cu fierăstrăul; bătutul cuielor în scînduri, găurirea cu sula; cioplirea cu cuțitul.

Cu prilejul activității elevilor pe terenul școlar experimental și în grădina părintească: pregătirea solului pentru însămînțare; plantarea unor bulbi de ceapă; semănarea unor semințe mari de plante decorative; semănarea unor plante legumicole indicate în program; îngrijirea plantelor — stropire, plivire, afînarea solului, legatul plantelor de araci, plantare, repicare, recoltare etc.; păstrarea semințelor.

În concluzie, la clasele I—IV nu se poate vorbi de o instrucție politehnică ci de formarea unor premize pentru instrucția politehnică, de formarea unor elemente ale învățămîntului politehnic ce se realizează la aceste clase.

La formarea acestor premize contribuie conținutul bucăților cu caracter practic-științific și folosirea lecțiilor de citire explicativă; lecțiile urmate de filme; vizitele (excursii) efectuate în întreprinderi și uzine, în gospodăriile agricole colective, S.M.T.-uri și gospodării agricole de stat; conținutul orelor de lucru manual și al cercurilor de mîini îndemînatice; activitatea desfășurată de elevi la colțul naturii vii, pe terenul școlar experimental al școlii, în grădinile părinților și pe terenurile gospodăriei agricole colective; activitatea obștească desfășurată în colectiv pe clase sau pe echipe.

Credem că cele menționate în prezentul material, vor putea orienta cadrele didactice de la clasele I—IV în formarea la elevi a elementelor de politehnizare prin conținutul orelor de lucru manual și a orelor de activitate practică pe terenul școlar experimental. Precizăm însă că întreg conținutul acestor ore trebuie să fie neapărat împletit cu conținutul orelor de aritmetică, al bucăților din cărțile de citire și cu conținut practic-științific, al orelor de geografie și desen.

Dacă vom realiza o bună împletire privind conținutul acestor ore, dacă tot timpul vom căuta să aplicăm în practică cunoștințele teoretice învățate, cu siguranță vom contribui cu succes la formarea premizelor învățămîntului politehnic la clasele I—IV.

UNELE ASPECTE ALE LIMBII ŞI STILULUI LUI ZAHARIA STANCU

În predarea literaturii romîne în şcoala medie, se acordă însemnătatea cuvenită, în procesul analizelor literare, studierii limbii şi stilului operelor literare. Profesorul se străduieşte să-i facă pe elevi să înţeleagă, cu fiecare prilej, bogatele şi variatele aspecte ale limbii noastre literare, aşa cum apar ele în domeniul literaturii artistice.

Totodată, se studiază izvoarele din care îşi extrage limba literară posibilităţile ei de continuă îmbogăţire şi dezvoltare, precum şi caracterul individual al limbii şi stilului fiecărui scriitor în parte. Incontestabil că frumuseţile literare din operile marilor noştri creatori de artă: M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, M. Sadoveanu etc., sînt mult preţuite şi înţelese de tineretul nostru şcolar. În felul acesta, prin intermediul literaturii artistice şi al literaturii în general: ştiinţifice, ideologice etc., şcoala contribuie în bună măsură la răspîndirea limbii literare, la difuzarea ei în mase cît mai largi, astfel încît limba literară să devină un instrument comun de comunicare între toţi aceia care vorbesc aceeaşi limbă.

Ca atare în cadrul şcolii, preocupările pentru limba literară ocupă un loc important în studierea literaturii. Uneori însă se întîmplă dificultăţi foarte serioase în timpul analizelor literare. Şi aceasta mai ales atunci cînd trebuie să se reliefeze originalitatea stilului fiecărui scriitor, caracterul lui specific şi aportul acestei originalităţii stilistice la dezvoltarea limbii literare în general.

Bunăoară, opera lui Z. Stancu: „Desculţ". Deşi se studiază în ultima clasă a şcolii medii, cu elevi care au parcurs istoria literaturii în cîţiva ani şi care sînt pregătiţi pentru a înţelege, cu ajutorul profesorului, particularităţile limbii şi stilului lui Z. Stancu, totuşi, în general, se observă o slabă înţelegere şi un slab interes, faţă de valoarea literară a operei acestui prozator. Z. Stancu aduce ceva nou în stilul literaturii artistice romîneşti, datorită atitudinii sale active faţă de limba naţională, din care se străduieşte să scoată efecte cît mai expresive, pentru redarea sub toate nuanţele a conţinutului de idei al operei sale. Din constatările noastre am observat că tocmai această noutate a limbii şi stilului lui Z. Stancu nu e suficient reliefată şi valorificată în clasă, ea constînd dintr-o bogată varietate de procedee artistice, ca rezultat al unei utilizări creatoare a limbii romîne. Aceste procedee artistice, pentru a fi înţelese de tineret, cer o sforţare deosebită din partea profesorului de limbă şi literatură.

Pentru ca elevii să poată înţelege mai uşor particularităţile individuale ale limbii şi stilului lui Z. Stancu, este necesar ca în timpul analizei textului ales din romanul „Desculţ" să se urmărească problemele legate de lexicul folosit de scriitor, modul cum construieşte propoziţiile şi frazele, unele procedee artistice caracteristice creaţiei sale literare, precum şi unele exemple concrete din conţinutul textului din care să reiasă munca scriitorului pentru îmbunătăţirea operei, de la o ediţie la alta.

În culegerea de texte literare pentru clasa a X-a, vol. II, sînt redate fragmente din patru capitole din romanul „Desculţ": Miez de iarnă, Bărci de salvare, Brazdă îngustă şi adîncă şi Iarba. Pe baza acestor fragmente, profesorul poate găsi unele elemente pentru a ilustra procedeele artistice specifice artei lui Z. Stancu. Cu toate acestea, în cuprinsul romanului „Desculţ", sînt alte capitole în care varietatea particularităţilor de limbă şi stil ale lui Z. Stancu iese mai mult în evidenţă. Credem că la o viitoare ediţie a „Culegerii de texte literare", vol. II, pentru clasa a X-a, nu va lipsi din romanul „Desculţ" capitolul I, „Neamuri", cu care începe opera pe baza căruia analiza literară poate urmări foarte multe aspecte de limbă şi stil.

De altfel, profesorul ar putea să recurgă şi la alte capitole din roman, în afară de cele din „Culegerea de texte", pentru a găsi elemente ilustrative mai concludente. Şi aceasta este chiar recomandabil, mai ales că programa şcolară prevede o caracterizare generală a romanului „Desculţ". Ca atare, profesorul de literatură, în urmărirea problemelor de conţinut şi formă, pe baza cărora să înfăţişeze în ansamblu acţiunea romanului şi ceea ce are mai caracteristic în limba şi stilul său scriitorul în acest roman, trebuie să se refere la cît mai multe momente din cuprinsul operei, cu elemente concrete reliefate în clasă, pe bază de texte. Cu alte cuvinte, avînd de făcut o caracterizare generală, este necesar ca profesorul să nu se limiteze numai la fragmentele din „Culegerea de texte", mai ales că ele nu sînt nici cele mai concludente.

În cele ce urmează ne vom referi la unele aspecte ale limbii şi stilului lui Z. Stancu, pe care noi le considerăm că elevii trebuie să le cunoască cu ocazia studierii romanului „Desculţ". Insistăm asupra acestor probleme, deoarece convingerea noastră este că nu dificultăţi de conţinut se ridică în înţelegerea valorii operii acestui prozator, ci mai de grabă dificultăţi legate de forma operei prozatorului, insuficient adîncită la orele de curs.

În predarea la curs a problemelor legate de romanul „Desculţ", profesorul de literatură romînă trebuie să-i facă pe elevi să înţeleagă particularităţile individuale ale limbii şi stilului lui Z. Stancu.

Este interesant de urmărit efortul scriitorului de a îmbogăţi limba literară prin reînvierea unor cuvinte învechite, sau prin activizarea şi lărgirea sferei de circulaţie a unor cuvinte regionale. Se ştie că unul din izvoarele de îmbogăţire a limbii literare îl constituie elementele regionale.

Cînd ele sînt selecţionate cu minuţiozitate de un scriitor de mare talent, fac limba operei literare mai sugestivă şi mai pitorească, dîndu-i o notă de individualitate. Cînd însă elementele regionale sînt introduse în mod abuziv şi fără niciun rost, ele, dimpotrivă, complică, împovărează limba literară şi o fac neînţeleasă.

La Z. Stancu, în romanul „Desculţ", se constată o maturitate artistică în alegerea lexicului regional, dozîndu-l cu multă măsură, pentru a da mai multă plasticitate şi vioiciune imaginilor. Tocmai asupra acestui lucru trebuie să se insiste în primul rînd, în studierea romanului în clasă şi capitolul I din operă, intitulat „Neamuri", oferă destule posibilităţi pentru aceasta. Mai ales în acest capitol, şi în general în partea primă, găsim regionalisme, folosite de scriitor, pentru a da mai multă expresivitate limbii operei sale, ca: dodil, păstrău, dăulat, năvleg, conci, postalii, zăltaţi şi izăltaţi, zoaia, bătăiile, bolindeţi, colarez, papaianoage, teşmeniţă, nărîmzate, pocîltit, siteav, devlă, sulfe, ponod, balercă şi olercă, buduroi, ciuş, ciucimiş, tîromeşte, teleagă, znamie, steblă etc. Prozatorul descoperă cu putere şi curaj, posibilităţile ascunse ale limbii noastre şi contribuie la dezvoltarea şi îmbogăţirea ei, potrivit tendinţelor vii ale evoluţiei ei fireşti. La o atentă analiză a romanului, se poate ajunge la constatarea că cuvintele cu circulaţie restrînsă, sau pe alocuri dispărute din limba actuală, întîlnite în roman, dau viaţă tablourilor şi prezenţa lor este impusă de redarea cît mai colorată a realităţilor locale. Trecînd dincolo de limitele nevoii stricte a folosirii unui bogat lexic regional, observăm că în romanul „Desculţ" dispare total deosebirea dintre limba personajelor şi aceea a autorului. Toate personajele vorbesc la fel, mă refer la acelea din mediul rural, împreună cu autorul, ajungînd uneori, în dialogurile intervenite, să nu se mai poată şti cine vorbeşte, autorul sau personajele sale.

Tot în legătură cu lexicul folosit în roman, este interesant să se arate elevilor, cum, în primele capitole, scriitorul foloseşte destul de multe cuvinte turceşti, tocmai pentru a ilustra frecvenţa lor în cîmpia Dunării, în care se petrece acţiunea romanului în epoca la care se referea scriitorul.

Deşi unele au dispărut din limba actuală, totuşi înţelesul lor e bine cunoscut, încît explicarea lor în clasă nu întîlneşte nici un impediment. Astfel: raia, aram, şeitan, se hăinea, beldie, (provenite din limba arabă) — chervane, pehlivani, narghilea, (provenite din limba persană) — pasvanţlîi, fesuri, cealmale, osmanlîi, cealmagii, şalvari, ghiorocul, deliormanul, başbuzuci, chimir, iavaş-iavaş, para, ciumber (cember), deliu, boşcele, chiondorîş, ocale, anasîna, caraule, ghiurt, fîşcă (dacă înseamnă baligă) etc. Cea mai mare parte din aceste cuvinte se găsesc şi în graiul tătăresc

de pe teritoriul patriei noastre. Aceste cuvinte au existat mult timp în limba romînă, unele se întîlnesc și azi, iar prezența lor în roman dă culoare și sugestivitate limbii și stilului prozatorului. Nimic în plus și fără rost în utilizarea lor.

Este foarte interesant ca elevii să înțeleagă că asupra scriitorului s-a exercitat cu putere influența limbii populare. Aceasta se poate constata ușor în cuprinsul romanului. De exemplu la pag. 14 în roman, ed. V, vol. I, se poate arăta cum scriitorul folosește aidoma tonul din descîntece: „Mama îi legăna în poală să-i amețească, să-i amuțească, să-i adoarmă, să-i doarmă duși, unși, somnului supuși".

Iar în alte locuri, (op. citat, pag. 72), scriitorul, prin gura unui personaj, folosește expresii închise, atît de specifice limbii romîne: — „Brrr! E frig al dracului, Darie, frig al dracului!".

În opera sa, scriitorul folosește însă și neologisme cu multă măsură, atunci cînd cerințele de conținut o impun. Lucrul acesta este cu deosebire vizibil în roman, (ed. V, la pag. 106, 107 și 108), cînd vorbește Niculae Dimozel cu nevastă-sa Polina:

— Ce e, mamă? Venișî pe la noi?
— Venii, maică.
— Cu ce *ocaziune?*
— Cum ziseși, maică?
— Cu ce *ocaziune?*
— Nu înțeleg maică!
— Cum o să înțelegi, dacă ești proastă?
— Oi fi; maică...
. . . . . .
— Ce *oroare!* spune cucoana (Polina).
— Țărani!... spune văru-meu Niculae Dimozel...

Asemenea neologisme se întîlnesc rar în roman, însă prezența lor conturează mai viu caracterele personajelor. În cazul de față, Niculae Dimozel și Polina apar ca niște personaje asupra cărora influența mediului urban este încă la început. În felul acesta, scriitorul dă relief personajelor și prin propriul lor limbaj.

Ceea ce dă însă nota distinctivă dominantă stilului operei lui Z. Stancu este în special modul de construire a propozițiilor și frazelor. Asupra acestei laturi este necesar să se insiste cu precădere în studierea în clasă a romanului.

Uneori, destul de rar însă, în această operă se întîlnesc construcții polisindetice[1]. În vol. I, pag. 7, ed. V, găsim:

„Întîmplarea cu Daud a avut loc înainte de zaveră, de zavera cînd s-au ridicat grecii, cu sprijinul rușilor, contra turcilor și, cînd s-a sculat dincolo de Olt Tudor Vladimirescu, și a chemat la arme în jurul lui voinicii din sate, să doboare puterea boierilor și să izbească în păgînii care stăpîneau și mulgeau, și despuiau și beleau țara și norodul dimpreună cu boierii, cu ciocoii". „Tremura, tremura vargă, cine avea acareturi întinse, și robi, și moșii, și clăcași, și pălmași".

Folosirea lui *și* înaintea fiecărui element în cursul enumerării, mărește mult ideea de mulțime prezentă în acțiune. Bineînțeles, nu trebuie să rezulte de aci că numai la atît se reduce valoarea stilistică a conjuncției *și* în folosirea sa în limba romînă.

Construcția, însă, care e folosită pe scară întinsă în opera lui Z. Stancu, este cea paratactică. Tocmai valoarea artistică a construcției paratactice în această operă literară trebuie înțeleasă de elevi, pentru a-și da seama de valoarea artistică a operei. Construcțiile prin juxtapunere (paratactice) sînt, în general, destul de complexe. Ele sînt folosite pentru a oglindi, de cele mai multe ori, intonațiile graiului viu.

---

[1] Construcția în care se repetă conjuncția *și*, înaintea fiecărui element într-o enumerare, se numește *polisindetică* sau *polisindeton*. Ea se folosește cînd scriitorul vrea să producă în închipuirea cititorului imaginea unei mari mulțimi de fapte și lucruri.

Construcția în care se evită conjuncția *și* înaintea tuturor elementelor într-o enumerare se numește *asindetică* sau *asindeton*. Prin omiterea totală a conjuncției *și*, se relevează mai puternic fiecare dintre elementele înșiruite, dînd o notă de intensitate acțiunii înfățișate.

De obicei teoreticienii literari au privit destul de simplist la noi pînă acum această problemă de construcție sintactică. În limba rusă literară modernă, parataxa are o largă răspîndire, fiind folosită de scriitori pentru diverse scopuri. În romanul „În tranșeele Stalingradului", de V. Nekrasov, de pildă, construcția paratactică contribuie la redarea unei puternice încordări și a unui dinamism al limbii. La alți scriitori, cum ar fi B. Gorbatov, în romanul „Neînfrînții", construcția paratactică se folosește pentru a da limbii un caracter grav și solemn și, ca atare, parataxa nu are numai o anumită funcție în limbă.

În literatura romînă, de asemenea, juxtapunerea își găsește o întrebuințare destul de largă. Maeștrii scrisului ca: M. Sadoveanu, T. Arghezi, se folosesc de o astfel de construcție în dese rînduri. La Z. Stancu construcția paratactică se poate considera ca trăsătură fundamentală a stilului său.

În fond, parataxa este o alăturare nemijlocită a unui șir de propoziții, care, uneori, depind din punct de vedere gramatical, de prima. În general, la Z. Stancu, propozițiile juxtapuse concentrează mai puternic atenția cititorului asupra fiecăreia în parte. De aci o concentrare de idei, de imagini, în puține cuvinte. Un stil laconic, concis. Propozițiile juxtapuse sînt uneori reduse la sintagme, care măresc mai mult atenția cititorului, ținîndu-l continuu încordat.

În romanul „Desculț" vol. I, ed. V, pag. 53, găsim: „Dada Ulica s-a zbătut ca peștele pe uscat. Și-a zmuls părul, și-a sfîșiat rochiile. S-a potolit apoi. A rămas teșmenită de nu mai știa ce e cu ea pe lume. — Nu bea. — Nu mînca. — Ciugulea ca o pasăre. S-a stins". Dacă toată această succesiune de imagini s-ar fi sudat prin intermediul conjuncțiilor, sau ar fi fost redate prin fraze mai dezvoltate, în care să figureze și diferite propoziții secundare, cu siguranță că gravitatea tabloului ar fi scăzut.

Nu ușor se poate găsi în literatura romînă o construcție paratactică mai plină de dinamism și forță sugestivă ca aceasta: „Cu toată puterea reped bulumacul. Porțile trosnesc. Ivărele sar. Porțile se deschid. Fug trei—patru slugi. Unul poartă pe umăr o pușcă de vînătoare. L-au ajuns oamenii, l-au atins, l-au doborît. Cu ciomegile l-au doborît. Au trecut peste trupul lui, — au mers mai departe. Năvălim înăuntru, amestecați: bărbați, femei, copii". (Op. cit. pag. 159). Aci imaginile se succed cu multă repeziciune și, cu o economie uimitoare de cuvinte, prozatorul reușește să înfățișeze o acțiune energică, prin alcătuirea unor foarte scurte propoziții principale, izolate la maximum, desprinse ca propoziții independente din punct de vedere gramatical și fiecare redînd un aspect al tabloului în desfășurare.

Conciziunea stilului este o chestiune care reține atenția cititorului la tot pasul. De aci și alegerea procedeelor stilistice corespunzătoare. Numărul mijloacelor folosite de prozator în acest sens este totuși destul de limitat. Cel mai frecvent mijloc folosit de el pentru a realiza o mare economie în limbă este elipsa. În fond, cînd o idee este atît de prezentă în mintea noastră, încît devine de la sine înțeleasă, ea poate rămîne de la sine înțeleasă, fără a fi integral sau chiar de loc exprimată. Din această tendință de a realiza o concizie în stil, în romanul „Desculț" construcția eliptică este abundent folosită.

Citățm, (pag. 87, vol. I, ed. V): „Bordeiul are două odăi și două coșuri. Într-o odaie, nunta. Într-alta, pregătit, patul mirilor. Căpătîi umplut cu lînă. Peste rogojina de toate zilele, scoarța. Tărăboi mare. Nunta abia a început". E vizibilă intenția scriitorului de a ilustra o realitate, prin cît mai puține cuvinte. Toate aceste construcții alăturate paratactic, dispun de o puternică forță expresivă.

Sînt cazuri, în cuprinsul acestui roman, cînd elipsa nu este marcată numai prin absența unui membru al propoziției, ci, în înlănțuirea de propoziții juxtapuse, lipsesc propoziții întregi, simțindu-se un gol, care este însă suplinit de forța sugestivă a celorlalte propoziții.

În același volum, la pag. 173, găsim:

„Care voi, sergent Amariei?

Noi, trupa, domnule Căpitan.

S-a rostogolit în țărînă sergentul!

A urlat căpitanul:

Mai vrea cineva gloanțe în scăfîrlie?"

Economia verbală este şi mai evidentă în acest citat. Lipsesc de aci propoziţii întregi care să completeze tabloul. Cu toate acestea, imaginea acţiunii este viu conturată. După răspunsul sergentului Amariei, deducem cu uşurinţă că ofiţerul l-a împuşcat. Scriitorul a redat numai efectul acţiunii: rostogolirea în ţărînă. Încheerea căpitanului: „Mai vrea cineva gloanţe în scăfîrlie?" sugerează mai puternic ideea că sergentul a fost împuşcat, deşi ea nu este exprimată. Sugerarea unor astfel de imagini, printr-o extraordinar de mare economie în limbă, este una din calităţile deosebite ale stilului acestui roman.

În aprecierile de pînă acum ale criticii literare asupra limbii şi stilului romanului „Desculţ", se semnala stilul „sugrumat" al prozatorului, insinuîndu-se ideea unei scăderi a romanului. Stilul acesta sacadat, determinat în primul rînd de frecvenţa parataxei şi a construcţiei eliptice, este potrivit pentru a reda o atmosferă apăsătoare, deprimantă şi încordată, creată de groaznicele represiuni împotriva ţărănimii noastre, în timpul răscoalelor din 1907. Prozatorul a reuşit să redea cu un viguros realism scene din răscoalele ţărăneşti de acum 50 de ani.

În timpul studierii în clasă a romanului „Desculţ", problema procedeelor artistice folosite de scriitor pentru a realiza o maximă concizinne a stilului, este necesar să reţină atenţia profesorului şi să le rezolve cu minuţiozitate în timpul pregătirii prealabile a lecţiei respective.

Concizia stilului e realizată de prozator şi cu prilejul dialogului, urmărindu-se două obiective: pe de o parte redarea reală a vorbirii vii a ţăranului — scurtă, dură, uneori numai monosilabică, şi pe de altă parte ilustrarea unor stări sufleteşti apăsătoare.

La pag. 18, în romanul „Desculţ", ed. V, vol. I, găsim:

„— Iar le dai pe datorie, Tone.
— Iar le dau....
— Gîndeşte-te la fetele mele, Tone....
— La ele mă gîndesc.
Umple Tone trei cinzeci cu ţuică şi trece în odaie.
— Ei, soră-mea, te măriţi cu Tudor?
— Mă mărit, nene Tone.
— Să fie într-un ceas bun!
Ciocniră cinzecile şi le dau pe gît.. Femeia abia gustă ţuica...
— Nu-ţi place băutura, nevastă?
— Nu-mi place, bărbate.
— Nici mie.
— Asta e bine...
— Cînd o duci la tine,Tudore?
— Astă-seară, cumnate Tone.
— Astă seară, nene....
— Mergeţi sănătoşi!"

Sau la pag. 27:

„— Tu eşti noua nevastă a lui Tudor?
— Eu sînt.
— Ai doi copii!
— Doi am.
— Şi Tudor are doi.
— Ştiu.
— Crezi că o să duci casă bună cu el?
— Cred.
— Eu nu cred că o să poţi vieţui în casa asta.
— De ce?
— E om rău Tudor!
— De ce e om rău?
— O să afli singură mai tîrziu.

Un alt procedeu stilistic care contribuie la determinarea caracterului individual al stilului lui Z. Stancu este poziţia finală a subiectului în cuprinsul propoziţiei. Sînt destul de rare exemplele cînd propoziţiile încep cu subiectul. În majoritatea cazurilor subiectul stă la sfîrşitul propoziţiei.

„Era străină de sat mama". (vol. I, pag. 3).

„De izdat, pe neaşteptate, murise Ochian", (vol. I, pag. 4).

„Cu fete de la oraş se însuraseră amîndoi", (vol. I, pag. 4).

„Risipiţi, s-au întors la bordeiele lor pandurii". (vol. I, pag. 7), etc., etc., etc.

Situarea subiectului în urma obiectului este folosită de scriitor pentru a scoate mai puternic în evidenţă noţiunea exprimată de subiect. Aşezat la sfîrşitul propoziţiei, asupra lui, parcă apasă toată greutatea propoziţiei. Faptul acesta însă, atît de frecvent, devenit parcă o permanenţă de-a lungul operei, contribuie de asemenea la întreţinerea unei atmosfere apăsătoare. Dispunerea subiectului cu precădere la sfîrşitul propoziţiei cade ca o lovitură, uneori ritmică, în înşiruirea frazelor, imprimînd o notă de gravitate.

Uneori curgerea aceasta lentă, domoală, gravă este însă împiedicată inutil de unele elemente care obosesc.

Aceasta se întîmplă de obicei cînd subiectul se află în mijlocul unui şir de adjective, care, în loc să coloreze tabloul, mai mult îl întunecă.

Exemple:

„Fusese un băiat înalt, voinic Radu Ochian, moale, trîndav".

„Faţă colţuroasă, osoasă avea bunica, voce pietroasă" (pag. 5).

De altfel numărul obositor de mare, uneori, de adjective, care se succed, fără ca prin prezenţa lor să se realizeze vreo necesitate de ordin stilistic, constituie în opera scriitorului o povară pe care o putea uşor elimina la ultima ediţie. Cîteva exemple ne vor conduce la această concluzie:

„Vezi arbori înalţi, drepţi, stufoşi, rămuroşi, bogaţi, rotaţi şi arbori chirciţi, pricăjiţi, noduroşi, buboşi" (op. cit. pag. 13).

„Înalţ zmeul peste sat cu prietenul meu Marin Iepure, care e mai mărunt decît mine, dar mai îndesat, mai puternic, mai vînjos, mai vînos (op. cit.).

„Le-a rămas un copil, Iancu, uscat, slăbănog, ligav şi lingav" (op. cit. pag. 17).

Faptul că mai multe adjective fără niciun fel de nuanţă deosebitoare între ele, ca: stufoşi, rămuroşi, bogaţi, exprimă aceeaşi însuşire, demonstrează inutilitatea unui asemenea balast. Chiar atunci cînd acestea denumesc nu însuşiri noi, ci nuanţe ale aceleiaşi calităţi, totuşi mulţimea lor obosește. La ce serveşte pricăjiţi pe lîngă chirciţi, buboşi pe lîngă noduroşi, vînjos şi vînos pe lîngă puternic, sau slăbănog pe lîngă uscat, şi mai ales ligav pe lîngă lingav, care se exclud ca sens unul pe celalt?

Varietatea de procedee stilistice e atît de bogată în această operă, încît fieeare în parte ar putea să constituie subiectul unui studiu pentru a fi epuizat sub toate aspectele lui. Fără să intrăm prea mult în problema repetiţiei ca procedeu artistic în studiul operei lui Z. Stancu, menţionăm că, atunci cînd scriitorul vrea să evoce zilele copilăriei, foloseşte repetiţia pentru a da mai mult avînt frazei şi mai mare forţă sugestivă tabloului. Într-o jumătate de pagină — la pag. 26 vol. I, ed. V — foloseşte de două ori expresia „nu cumva", de şapte ori „îmi aduc aminte" şi de cinci ori „cum să uit", care în fond este un legămînt al lui Darie de a se menţine în viitor puternic legat de realităţile satului natal şi totodată pentru a lupta pentru îndreptarea atîtor rele văzute şi trăite de el în acel loc.

Stilul acesta avîntat izbucneşte şi în alte locuri în roman. Cursivitatea şi armonia lui sînt vizibile, corespund momentului înfăţişat, dar contrastează izbitor cu tonul fundamental al lucrării: grav, domol. Sînt demne de semnalat desele fragmente din roman de o valoare stilistică deosebită, care trădează pe poetul Zaharia Stancu.

Sperăm însă că la o ediţie viitoare scriitorul va curăţa romanul de expresiile naturaliste din limbajul personajelor, care în fond nu exprimă esenţialul, elementul caracteristic al limbii populare din cîmpia Dunării.

Atitudinea creatoare a prozatorului faţă de limbă a fost urmată de rezultate prea bune şi se impune ca scriitorul să se dispenseze de asemenea expresii.

* * *

În cursul celor cinci ediţii ale romanului, Z. Stancu a dovedit că este profund preocupat de îmbunătăţirea conţinutului şi formei operei sale. Nu este de loc lipsit

de interes ca în clasă, pe baza unei cît de sumare comparații a primei cu ultima ediție a romanului, să se arate elevilor lupta scriitorului pentru desăvîrșirea artistică a operei sale literare, aducînd reale îmbunătățiri față de prima ediție. Și astfel li s-ar putea arăta elevilor exemple concrete în acest sens.

Iată, spre exemplu, dacă se compară prima cu ultima ediție, a V-a, a romanului „Desculț", se poate constata că pe lîngă adăugirile de fraze sau fragmente, în ultima ediție scriitorul a întreprins o intensă acțiune de cizelare a formei, aducîndu-i multe îmbunătățiri.

În prima ediție, la pag. 53, găsim: „Rumînii rîd. Popa Tomiță Bulbuc și-a pierdut demult măselele". În ediția a V-a, ideea e reformulată astfel: *„Rîd rumînii. De slabi ce sînt le stă rău cînd rîd. Nici altfel nu le stă prea bine.* Popa Tomiță Bulbuc și-a pierdut demult măselele". Prin așezarea predicatului înaintea subiectului în prima propoziție, precum și prin completările următoare, în a doua formă, faptul că țăranii rîd de popă e mai bine redat.

În ed. I: „Se duce popa. Oamenii fierb între ei. Crîșma e plină de fum".

În ed. V, pag. 144: „Se duce popa. *Vîntul ți umflă sutana neagră.* Oamenii fierb între ei. Crîșma e plină de fum". Intervenția scriitorului e de natură să-l acopere de ridicol pe popă, care se duce cu sutana umflată de vînt.

În ed. I pag. 54, *„Un'te duci,* nene Tudore?".

Ed. V, pag. 145: *„Incotro, nene Tudore?".* În ultima ediție, prin utilizarea expresiilor din limbajul familiar, scriitorul dă o notă de mai mare vigoare stilului său. Aci expresivitatea e susținută și de construcția eliptică rezultată.

Ed. I pag. 56: *„iese cu gura Zgămtie".*

Ed. V, pag. 151: *„Se aruncă cu gura pe el al lui Zgămtie".* Ideea e mai energic exprimată în ultima variantă.

Ed. I, pag. 58: „Între ceata celor însetați de vin și butoi se așează *Zvtca, mărunță ca o zvîrlugă".*

Ed. V, pad. 154: „Între ceata celor însetați de vin și butoi se așeză *dada Zvtca, argint viu, zvîrlugă".*

În forma a doua, intenția scriitorului, realizată cu prisosință, este de a scoate în evidență caracterul energic al personajului, mai mult decît faptul că era mărunță, ca în prima variantă a romanului. E mai reușită construcția ultimă.

Am dat numai cîteva exemple din munca scriitorului de a îmbunătăți forma romanului său de la o ediție la alta, care nu poate fi trecută cu vederea, cînd se urmărește valoarea artistică a acestei opere literare, în studierea ei în clasă.

Lăsînd la o parte înlocuiri mai ușoare de cuvinte ca: *șofran* prin *gutuie, a aruncat* prin *a azvîrșit, i-a schimbat* prin *i-a prefăcut, smulgeau* prin *mulgeau, le luau* prin *le răpeau, în* prin *între, de-a doua* prin *de-a doa, lingau* prin *ligau, că am venit aici* prin *că m-am aciuiat la casa asta, cu fața latră* prin *latră în față* etc. Z. Stancu urmărește perfecționarea formei și în aspectele ei mai mărunte. Astfel, dorind să dea o mai desăvîrșită corectitudine limbii sale, se ocupă și de modul de folosire a prepozițiilor și conjuncțiilor. La ed. I, pag. 13 găsim: „Cum să uit pe neamurile noastre și megieșii noștri și satul"?

În ediția ultimă, la pag. 26, a rectificat: „Cum să uit neamurile noastre și megieșii noștri și satul?"

Alteori găsim deosebiri între cele două ediții și sub aspectul fonetic al cuvintelor. Astfel în ed. I, la pag. 53 scrie: „Și ai cam multe măsele, părinte, *șăguie* a lui Zgămîie, Petre, tuciuriul". În ediția ultimă, la pag. 142, *șăguie* a devenit *șuguie.* Ar fi interesant de știut dacă forma șuguie a fost adoptată de scriitor, în ultima formă, pentru a reda întocmai, aspectul real fonetic al cuvîntului așa cum e folosit în comuna de pe malul Dunării în care se petrece acțiunea, sau e, de data aceasta, o părere a scriitorului, că e mai corect așa. Ne-a condus la această nedumerire faptul că în romanul scriitorului Z. Stancu, în această ediție și uneori în aceeași pagină, găsim cuvinte cu două forme, fără să ne putem da seama care din aceste forme este cea locală.

Astfel la pag. 50 sînt folosite cuvintele: soioase și *zoioase.* Se știe că în unele părți dn Muintenia, sunetul *s* este înlocuit prin sunetul *z* în pronunțare (zlugă, zlab, zănină etc.), dar din prezența acestor două variante ale aceluiași cuvînt nu putem

vedea care din ele s-a impus în acea regiune, sau care are perspectivă de existență mai îndelungată și de ce scriitorul nu s-a oprit la aceea. La fel cuvintele: *rezbel, vacul* etc., sînt folosite și sub această formă.

Asemenea dublete abundă în opera scriitorului Z. Stancu. Ele dovedesc o existență reală a lor în regiunea în cauză, sau nesiguranța scriitorului printr-o rupere îndelungată de graiul respectiv?

* * *

In proza noastră contemporană, romanul „Desculț" și-a fixat un loc de frunte. Pe viitor i se va acorda mai multă însemnătate în programa școlară, fiind prevăzut pentru analiză literară și nu pentru caracterizare generală. Ca atare, profesorii vor avea prilejul să stăruie mai mult timp asupra acestei opere literare și, în consecință, să-i determine pe elevi să seziseze aspectele esențiale specifice stilului lui Z. Stancu.

AL. BOJIN

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

CĂRŢI NOI

ELABORATE DE INSTITUTUL DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Răspunzînd sarcinilor ce-i revin în vederea îmbunătăţirii învăţămîntului de cultură generală şi dezvoltării ştiinţei pedagogice din ţara noastră, Institutul de ştiinţe pedagogice şi-a intensificat activitatea elaborînd în ultimele două trimestre ale anului 1956, o serie de lucrări menite să înarmeze cadrele didactice cu cunoaşterea celor mai noi probleme privind desfăşurarea cu succes a muncii instructiv-educative din şcoală.

Lucrările reflectă diversele preocupări care frămîntă cadrele didactice de toate categoriile (învăţători, profesori de specialităţi diferite, diriginţi) punîndu-se accentul pe munca educativă şi pe temele legate de aplicarea cunoştinţelor teoretice în practică precum şi pe predarea unor noi obiecte de învăţămînt.

1. *„Îndrumări metodice la ştiinţele naturale"* — Editura de stat didactică şi pedagogică.

Elaborată de colectivul secţiei de ştiinţe naturale - geografie, a Institutului de ştiinţe pedagogice, cu colaborarea unor cadre didactice din învăţămîntul superior şi mediu. Lucrarea prezintă profesorilor de ştiinţele naturale unele îndrumări şi sugestii cu privire la felul cum se pot folosi diferitele forme ale muncii instructiv-educative, pentru a asigura formarea priceperilor şi deprinderilor de muncă independentă şi precizează cum se pot realiza acestea la lecţiile de ştiinţe naturale, la temele pentru acasă, la colţul naturii vii, la lucrările practice pe terenul şcolar experimental, cu ocazia excursiilor şi vizitelor, în activităţile de folos obştesc, în cercurile tinerilor naturalişti, la casele pionierilor şi Palatul pionierilor. La baza lucrării stă materialul documentar sovietic respectiv şi cercetarea experienţei pozitive a unor profesori fruntaşi de la diferitele şcoli ale ţării noastre.

Sugestiile pe care cadrele didactice le găsesc în această lucrare le pot folosi pentru a-şi îmbunătăţi activitatea şi a face din munca lor un mijloc eficace în scopul adîncirii şi legării cunoştinţelor de viaţă, de realitate.

2. *„Munca independentă a elevilor la geografie"* — Editura de stat didactică şi pedagogică.

În culegerea de faţă unii profesori de geografie din Bucureşti şi din provincie descriu şi analizează propria experienţă căpătată în activitatea de formare a deprinderilor de muncă independentă a elevilor. Deşi este o culegere de articole, lucrarea dă cititorului o impresie de ansamblu — aceasta este de fapt meritul profesorilor care au contribuit la elaborarea ei.

Scopul lucrării este de a arăta concret cadrelor didactice — şi în primul rînd cadrelor tinere — cum pot fi organizate şi cum trebuie să se desfăşoare diversele activităţi pentru formarea deprinderilor de muncă independentă la elevi.

Sînt tratate următoarele probleme: pregătirea elevilor în clasă pentru munca independentă; cum se pot forma deprinderi de muncă independentă la elevi, în cadrul geografiei, prin temele date pentru acasă; formarea deprinderilor de muncă independentă cu ajutorul terenului geografic al şcolii; organizarea excursiilor geografice; formarea de deprinderi de muncă independentă la elevi în cadrul cercului de geografie; cum se pot forma deprinderi de muncă independentă la elevi în cadrul activităţii geografice de folos obştesc. În cuprinsul lucrării se dau numeroase exemple practice care pot constitui un ghid în activitatea profesorilor de geografie.

3. *„Culegere de exerciţii gramaticale"* — Editura de stat didactică şi pedagogică.

Lucrarea oferă un material bogat atît profesorilor, cît şi elevilor şi studenţilor facultăţilor de filologie pentru înţelegerea şi însuşirea temeinică a cunoştinţelor de limba romînă, studierea limbii literare şi a măiestriei artistice a scriitorilor noştri clasici şi contemporani. Lucrarea se ocupă cu: prezentarea aprecierii scriitorilor clasici şi contemporani asupra importanţei şi valorii limbii noastre; precizarea şi completarea noţiunilor despre vocabular, fonetică, morfologie şi sintaxă, fundamentate pe texte în alegerea cărora s-a urmărit ca ele să corespundă din punctul de vedere instructiv-educativ şi artistic.

Citind această culegere, elevii vor putea să-şi formeze o exprimare corectă orală şi scrisă, bazată pe înţelegerea problemelor de limbă, iar cadrele didactice folosind îndrumările date să-şi îmbunătăţească munca la catedră şi în acelaşi timp să-şi ridice nivelul calificării profesionale.

4. *„Dezvoltarea exprimării orale şi scrise a elevilor din clasele V—X la lecţiile de limba şi literatura romînă"* — Editura de stat didactică şi pedagogică.

Culegerea aceasta de articole constituie o încercare binevenită de a pune la îndemîna profesorilor de limba şi literatura romînă un material concret, izvorît din experienţa unor profesori fruntaşi din diferite părţi ale ţării, referindu-se la: îmbogăţirea şi precizarea vocabularului elevilor, aplicarea cunoştinţelor gramaticale în expunerile orale şi scrise, formarea deprinderilor elevilor de a alcătui compuneri, dezvoltarea exprimării elevilor în şcoală etc. Materialul din culegere este de un real folos atît cadrelor didactice pentru ridicarea nivelului muncii de predare a limbii şi literaturii romîne cît şi cercurilor pedagogice, cărora le oferă variate probleme pentru discuţii.

5. *„Folosirea cunoştinţelor de limbă maternă în predarea limbilor străine (engleză, franceză, germană)"* — Editura de stat didactică şi pedagogică.

Această culegere de articole prezintă unele laturi ale muncii metodice desfăşurate în şcoli de către profesorii de limbi străine. În lucrare se urmăreşte rezolvarea celor două probleme fundamentale, care privesc predarea limbilor străine în şcoala noastră: însuşirea temeinică de către elevi a unui volum de cunoştinţe lexicale; îmbinarea acestui vocabular prin aplicarea regulilor gramaticale specifice limbii predate..

Punînd la dispoziţia cadrelor didactice unele metode şi procedee obţinute din experienţa pozitivă a şcolilor noastre, lucrarea ajută la desfăşurarea cu succes a muncii de lichidare a rămînerii în urmă în ceea ce priveşte predarea limbilor străine şi însuşirea lor creatoare, vie, de către elevi.

6. *„Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului"* — Editura de stat didactică şi pedagogică.

Lucrarea cuprinde o serie de indicaţii metodice menite să sprijine munca învăţătorilor în predarea citirii şi scrierii după noul abecedar întocmit pe baza metodei fonetică - analitico - sintetică. O parte din aceste îndrumări sînt concretizate în planuri de lecţii pentru predarea sunetelor şi literelor, cuvintelor, propoziţiilor şi textelor.

Lucrarea a fost întocmită pe baza experienţei acumulate de şcoala noastră în predarea citirii şi scrierii după această metodă, folosindu-se pentru orientare şi îndrumătorul la abecedarul sovietic, elaborat de Academia de ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R.

Pentru efectuarea unui util schimb de experienţă între cadrele didactice care predau la clasa I, cartea conţine în anexă şi 12 planuri de lecţii care înfăţişează experienţa unor învăţători fruntaşi din învăţămînt.

În afară de lucrările amintite, cercetătorii Institutului se străduiesc pentru a pune la îndemîna cadrelor didactice în prima jumătate a anului acesta, alte lucrări care vădesc aceleaşi multiple preocupări, asupra cărora vom reveni pe măsura publicării lor:

— *Formarea deprinderilor de muncă agricolă la clasele I—IV.*

— *Din experienţa şcolii noastre în formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi.*

— *Legarea teoriei de practică în predarea fizicii şi chimiei.*

— *Legarea teoriei de practică în predarea matematicii.*

— *Culegerea de articole despre învăţămîntul politehnic.*

— *Educarea patriotismului socialist şi internaţionalismului proletar în orele de literatură la clasele a IX—XI-a.*

— *Contribuţia organizaţiei de pionieri la educaţia patriotică a elevilor.*

— *Unele probleme ale organizării şi desfăşurării lecţiei în şcoala noastră.*

— *Metodica predării geografiei R.P.R.*
— *Îndrumări metodice pentru predarea istoriei R.P.R.*
— *Îndrumări metodice pentru predarea muzicii cu o culegere de cîntece pentru clasele I—IV.*
— *Din experiența celor mai bune educatoare în munca pentru dezvoltarea vorbirii la preșcolari.*
— *Dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor la limba română, clasele V—X — școli cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare.*
— *Din istoria pedagogiei românești.*
— *Prospectul manualului de istoria pedagogiei românești.*

C. DRĂGULESCU

ANALELE INSTITUTULUI DE ISTORIE A PARTIDULUI DE PE LÎNGĂ C. C. al P. M. R., Nr. 1, IANUARIE 1957

Numărul 1 (ianuarie—februarie), pe 1957 al revistei „Analele Institutului de istorie a partidului de pe lîngă C.C. al P.M.R." este axat, în mare măsură, pe evenimentele importantului moment revoluționar din istoria țării noastre, răscoala țăranilor din 1907. Materialele cuprinse în acest număr aduc o contribuție însemnată la cunoașterea unor noi aspecte ale acestui măreț eveniment din trecutul de luptă revoluționară a poporului romîn pentru libertate și progres. Învățătorii, profesorii, diriginții, instructorii de pionieri, părinții, toți cei ce se ocupă cu instruirea și educarea tinerei noastre generații, în spiritul patriotismului socialist, găsesc aci un bogat și prețios material.

La rubrica „Studii și referate", revista reproduce amintiri ale unor participanți la răscoala din 1907. Sînt mărturii vii, trăite, destăinuind întîmplări și fapte zguduitoare din preajma și timpul desfășurării zilelor eroice din februarie—martie 1907. Destule documente ale timpului, cunoscute deja, ilustrează grelele condiții în care se zbăteau masele țărănești. Cele relatate însă de participanții la răscoala din 1907, aflați încă în viață, fac cunoscut cititorului episoade de un tragism rar întîlnit. Lipsit de pămînt, țăranul era obligat să muncească pe pămîntul moșierului sau arendașului, în condițiuni din cale afară de grele. Fie că se afla în Moldova, Muntenia sau Oltenia, țăranului îi era dat să-și tîrască zilele muncind de primăvară și pînă toamna tîrziu, de cu zori și pînă în noapte, la ciocoi. De pe urma muncii istovitoare, țăranii nu se alegeau mai cu nimic. Nu puțini erau cei care piereau bătuți de logofeți, jandarmi sau arendași pentru „nereguli" închipuite. „Într-una din zile pe cînd prășeam la un loc numit Podu de Lut, — povestește Vasile Dumitru Bălan, din comuna Copălău, satul Cotu Ruși, raionul Botoșani, regiunea Suceava, — vine chiar arendașul cu oamenii lui. Se duc mai în dreapta, unde prășeau doi prieteni ai mei, tot cam de vîrsta mea, și, nici una nici două, îi iau la bătaie. Unul a scăpat din mîinile lor și a luat-o la fugă, dar celălalt a rămas acolo. Îl izbise și a rămas pînă i-a turnat și țărînă în gură".

Lipsa de pămînt, silniciile și împilările de tot felul deveniseră de nesuportat. „Către 1900 nu se putea face lucru la boieri, pentru că era greu de dus în spinare ce cereau proprietarii" — povestește un alt participant la răscoală. Și țăranii n-au mai putut duce în spinare ce le puneau boierii și s-au ridicat la luptă cu furci, coase și topoare. Alături de masele țărănești răsculate au stat, în marea lor majoritate, învățătorii. Despre un asemenea învățător, numit Ion Trufin, povestește bătrînul Nicolae Grigore Apostol din satul Avrămeni (Suceava), care a îndemnat pe țărani să se unească în obște pentru a arenda o moșie. Tot Nicolae Grigore Apostol își mai amintește că: „Peste iarnă, fel de fel de întruniri și la urmă, prin martie, în 1907, un învățător din satul Flămînzi, județul Botoșani, care era capul mișcării, a îndemnat poporul ca să plece la ispravă". Nu puțini au fost dintre acei învățători care, asemenea celui din satul Flămînzi, s-au situat în fruntea mișcării de la 1907, au pierit răpuși de gloanțele plutoanelor de execuție. Ei au dat o minunată dovadă de slujire cu devotament a intereselor maselor asuprite.

Amintirile unor participanți la răscoala din 1907 fac parte dintr-un volum intitulat „Răscoala din 1907. Amintiri". Aceste povestiri pot fi folosite în cadrul șezătorilor organizate în școli, închinate aniversării împlinirii a 50 de ani de la răscoala din 1907. De asemenea, învățătorii și profesorii de istorie le pot recomanda elevilor ca lectură pentru întregirea cunoștințelor la lecțiile de istorie la capitolul privind răscoala țăranilor de la 1907.

Fapte și mărturii interesante despre răscoala țăranilor din 1907 aduce articolul „Cu privire la unele particularități ale răscoalelor țărănești în epoca capitalismului, în lumina răscoalei din 1907 a țăranilor din Romînia" al tov. D. Hurezeanu (articolul este un fragment dintr-o lucrare mai amplă pe care autorul o are în curs de pregătire). Autorul consideră răscoala de la 1907 — pe lîngă răscoalele țăranilor din Rusia care s-au desfășurat în cadrul revoluției din 1905—1907 — ca una dintre cele mai puternice răscoale țărănești de la începutul veacului nostru. Într-adevăr, prin forța și intensitatea ei, prin participarea largă și energia revoluționară de care a dat dovadă țărănimea din țara noastră în răscoala din 1907, ea a întrecut toate mișcările țărănești cunoscute înainte, și cu toate că a fost înfrîntă răscoala a constituit unul din importantele momente revoluționare care a înrîurit puternic cursul istoriei noastre.

Revista publică unele documente găsite în Arhivele statului din Iași, mărturii care vin să întărească cele știute cu privire la solidaritatea de luptă a muncitorilor de la Atelierele C. F. R. Pașcani cu țăranii răsculați din 1907. Solidaritatea muncitorilor ceferiști de la Pașcani este atestată, de altfel, și în una din mărturiile unuia dintre participanții la răscoală. „La Pașcani, — își amintește Ion Gh. Zagan, din comuna Ruginoasa, raionul Pașcani — au sărit ciocănarii (muncitorii ceferiști — n. n.) din gară la uși cu ciocanul și boc—boc în ușile vagoanelor. Au spart ușile și ne-au dat drumul".

Răscoala țăranilor de la 1907, a fost o mișcare cu un larg răsunet dincolo de hotarele țării. În paginile revistei sînt publicate 45 de documente care oglindesc frămîntările din cercurile oficiale din Rusia și Austro-Ungaria, din Turcia și Anglia. Din cuprinsul documentelor se desprinde cu putere teama cercurilor conducătoare îndeosebi din statele vecine, solidaritatea de clasă a exploatatorilor, indiferent unde s-ar afla ei. La Viena sau Constantinopol, la Londra, Paris sau Madrid, cercurile oficiale, reprezentanții claselor exploatatoare nutresc aceeași ură turbată față de țărănime, doresc să vadă cît mai grabnic înăbușită răscoala.

În afara materialului privind răscoala țăranilor de la 1907, revista cuprinde și alte articole deosebit de valoroase cu privire la unele momente din trecutul poporului romîn. Citățm, între altele, articolul tov. N. N. Constantinescu „Din istoricul formării clasei muncitoare în Romînia" (continuare); la rubrica „Lecții și consultații" articolul redacțional „P.C.R. — conducătorul luptei maselor populare pentru consolidarea și dezvoltarea regimului democrat popular (6 martie 1945—30 decembrie 1947)". Rubrica „Comunicări și note științifice" aduce, de asemenea, un material pe cît de variat, pe atît de interesant nu numai pentru cercetătorii istoriei ci și pentru multe cadre didactice în lărgirea și perfecționarea cunoștințelor lor. La această rubrică tov. Vasile Adăscăliței face comunicarea: „O inventivă metodă de exploatare a țărănimii folosită de arendașul moșiei Bîrzești-Vaslui în 1906"; tov. C. Ion „Despre socialismul utopic în Romînia. Cu privire la falansterul „Soții agronomi de la Scăieni", iar tov. Gh. Georgescu-Buzău prezintă „Dezvoltarea minerităului în Transilvania în perioada descompunerii feudalismului și apariția relațiilor capitaliste. Exploatarea minerilor și lupta lor".

Fără îndoială, numărul 1 (ianuarie — februarie) pe 1957 al revistei „Analele Institutului de istorie a partidului de pe lîngă C.C. al P.M.R." pune la îndemîna cititorilor materiale tratînd probleme asupra unor evenimente din cele mai importante din istoria zbuciumată a poporului romîn. Sînt fapte și documente istorice cu care trebuie să se înarmeze și cadrele didactice de pe toate treptele învățămîntului nostru. Cunoașterea în adevărata lumină a istoriei poporului nostru, atît de răstălmăcită și falsificată de istoriografii burghezi, — este o necesitate imperioasă pentru toți lucrătorii din învățămînt.

A. VASILESCU

NOUL ABECEDAR TĂTAR, CARTE DE CĂPĂTÎI PENTRU DEZVOLTAREA CULTURALĂ A POPULAȚIEI TĂTARE DIN ȚARA NOASTRĂ

Apariția noului abecedar pentru școlile cu limba de predare tătară, constituie un eveniment deosebit de important, un succes ce merită subliniat, în ce privește grija statului nostru democrat popular, pentru naționalitatea conlocuitoare tătară.

Această lucrare reprezintă primul pas pe calea promovării unei culturi proprii, în limba sa maternă, pentru populația tătară din Dobrogea, asupra căruia socotim nimerit să atragem atenția celor ce se interesează de progresele înregistrate de țara noastră în domeniul învățămîntului și culturalizării maselor.

Așa cum se știe, prin reforma învățămîntului din 1948, au fost create, pentru prima dată la noi, școli de toate gradele, sau mai exact, 55 școli elementare și o școală pedagogică cu limba de predare tătară. Dat fiind însă că populația tătară de pe teritoriul nostru nu avea nici alfabet, nici gramatică și nici publicații proprii în limba autohtonă, au fost puse la dispoziția cadrelor didactice și a elevilor, manuale aduse din Republica Socialistă Sovietică Autonomă Tătară.

Ori, în practică, s-a dovedit că aceste manuale erau inaccesibile elevilor, fiind scrise într-o limbă înrudită cu cea vorbită de tătarii din Dobrogea, însă nu identică cu aceasta, nici în ce privește fonetica, nici lexicul și nici structura gramaticală.

Datorită greutăților întîmpinate astfel de elevi în munca lor, o serie de părinți au început chiar să-și retragă copiii din aceste școli.

În asemenea condiții, Ministerul Învățămîntului a luat hotărîrea ca împreună cu Academia Republicii Populare Romîne, să treacă la o cercetare serioasă și amănunțită a situației de pe teren, în vederea luării unor măsuri urgente de remediere.

În toamna anului 1954, o comisie alcătuită din reprezentanți ai Ministerului Învățămîntului: Consiliul didactic-metodic, Institutul de Științe pedagogice și Editura de stat didactică și pedagogică, precum și din specialiști ai institutelor de lingvistică și de istorie din partea Academiei R.P.R., în urma cercetărilor întreprinse, au făcut o serie de propuneri, printre care: alcătuirea unui alfabet local și stabilirea unor norme ortografice, care să țină seama de specificul limbii tătare dobrogene; întocmirea de manuale școlare și publicarea unui periodic în această limbă; culegerea și publicarea de material folcloric local; traducerea în limba tătară din Dobrogea, a unor opere scrise de autori clasici ca: Abdulla Tukay, Djambul Djabaev, Sabaadin Ali ș. a.

Prima problemă ce trebuia rezolvată, era desigur aceea a alcătuirii unui alfabet propriu, lucrare ce a fost încredințată unei comisii formate dintr-un delegat al Institutului de lingvistică (Vladimir Drimba) și un colectiv tătar (Ing. Ziyaeddin Ismail, Ali Amet Nagi și Ekrem Mehmet Ali).

Proiectul alcătuit de această comisie s-a dezbătut în Consiliul Științific al Institutului de lingvistică din București și apoi a fost discutat cu cadrele didactice de la școlile tătare din Regiunea Constanța, după care a primit forma definitivă la 1 iunie 1956.

În alcătuirea noului alfabet, compus din 33 litere (10 vocale și 23 consoane), s-a mers pe calea unei cît mai strînse apropieri de alfabetul romînesc, la care au fost adăugate cîteva semne diacritice speciale reprezentînd sunetele specifice limbii tătare dobrogene (*ă, č, ğ, ı, ñ, ó, ú*).

Pe baza acestui alfabet și numai în cele cîteva luni de la aprobarea lui oficială și pînă la începutul anului școlar, autorii manualului, tov. Ismail H. Ziyaeddin și Nagi A. Gafer, au reușit să pună la îndemîna terenului prima carte scrisă în limba tătară locală.

Alcătuirea acestui abecedar n-a fost o treabă ușoară, cum se poate lesne înțelege. În fața autorilor s-au ridicat o serie de probleme serioase care trebuiau lămurite chiar de la început. Printre acestea:

— **În care grai să fie redactat manualul, dat** fiind că populația tătară din Dobrogea folosește trei graiuri deosebite: „Vorbirea de stepă" = krîm;

graiul nogai; și „Vorbirea de țărm" = yalîboyî.

— În ce ordine să fie prezentate literele?

— Ce metodă de predare să se folosească și ce tematică să se adopte?

— Ce volum de lecturi să cuprindă, dat fiind că pentru anul în curs nu se mai putea scoate alt manual de citire pentru clasa întîi?

Soluțiile la care s-au oprit autorii, au fost următoarele:

— În privința graiului, s-a optat pentru acela vorbit de majoritatea populației din Dobrogea, adică graiul „*krîm*", care poate fi înțeles și folosit fără dificultate de toți tătarii de pe teritoriul R.P.R.

— Metoda de predare este cea fonetică analitico-sintetică.

— Pentru ordinea așezării literelor în abecedar, s-a avut în vedere principiul sinarmonismului specific limbilor tătare și turce și frecvența sunetului respectiv în vorbire.

Conform armoniei vocalice, s-au dat astfel la început vocalele tari *(a, o, u, i)* și consoanele: *n, t, r, s, m* și *l* cu care se alcătuiesc silabe de tip tare și apoi vocale moi *(e, í, ú ó á)* semivocalele *(y* și *w)*, în fine, consoanele cu folosire mai restrînsă *(f, h, v, j, ţ)*.

În ce privește materialul de lectură s-a considerat necesar să se dea un număr de texte ceva mai mare decît în abecedarul romînesc dat fiind că școlile nu dispun deocamdată de alte manuale în limba tătară locală.

La alegerea tematicii, s-a ținut cont pe de o parte de cerințele comune tuturor școlilor din țara noastră, în care se urmărește lărgirea treptată a sferei de cunoștințe a elevilor și educația lor în spirit comunist, iar pe de altă parte, s-a urmărit oglindirea unor aspecte de viață specifice populației tătare din țara noastră.

Așa cum era normal, dat fiind scopurile comune instructiv-educative, structura abecedarului tătar urmărește în deaproape structura abecedarului romînesc.

Pentru perioada preabecedară, materialul este aproximativ același (cu mici deosebiri de conținut, dictate de specificul local) dar cu o importantă deosebire de prezentare, pe care o găsim de altfel neîntemeiată și anume că abecedarul tătar nu cuprinde nici o ilustrație în culori ceea ce face să-i scadă din valoarea instructivă și estetică.

Ordinea literelor în abecedar respectă principiile mai sus indicate; s-a căutat totodată ca în alcătuirea textelor ce le întovărășesc, să se urmărească o creștere treptată a numărului de litere din silabe, a numărului de silabe în cuvinte, a numărului de cuvinte în propoziții. Litera predată a fost folosită atît la început, cît și la mijlocul și sfîrșitul cuvintelor; în funcție de specificul limbii tătare, unde există forme tari și moi ale sunetelor, ba uneori chiar trei variante fonetice pentru un singur sunet (ca de pildă **k** și **g** cu care au fost alcătuite lecții speciale privind fiecare variantă — pag. 56—63).

Textele, conform tematicii propuse, prezintă un conținut foarte variat. Astfel ele oglindesc viața și ocupațiile copiilor în familie și la școală (pag. 13, 27, 39, 59, 65, 72 ș.a.); aspecte ale fenomenelor din natură; animalele și plantele cunoscute (pag. 26, 31, 32, 42); viața și munca oamenilor din sate și orașe precum și transformările revoluționare din țara noastră în agricultură, industrie, comerț ș. a. (pag. 29, 44—45, 52, 61, 75 ș.a.); conviețuirea frățească cu poporul romîn și celelalte naționalități conlocuitoare (pag. 29, 77—79).

Ele cuprind de asemenea unele trăsături specifice vieții tătarilor din țara noastră: elemente de folclor local, obiceiuri tradiționale, jocuri sau sporturi caracteristice.

Sursa acestor texte este de asemenea destul de variată. În afară de cîteva materiale comune cu cele din abecedarul romînesc — foarte puține la număr de altfel — (pag. 82, 86, 93), restul sînt materiale originale sau prelucrate de autori, fie în versuri, (kîsta = iarna, pag. 81; balcîbin = albinele, pag. 85; bahcada = în grădină, pag. 88; karîlgac = rîndunica, pag. 90; papi = rața, pag. 92; cîntec pentru pace, pag. 96), fie în proză (pag. 89, 91); apoi elemente de folclor local (pag. 47, 79, 83, 84), în fine, traduceri din clasicii tătari, în special din Abdulla Tukay (pag. 90, 94, 95).

Așa cum arătam mai sus, în reflectarea vieții de toate zilele, aspectele specific locale sau tradiționale (pag. 43, 58, 61), se împletesc cu elementul progresist revoluționar privind construirea socialismului la orașe și sate (pag. 62, 74, 78—79), sau viața nouă care se desfășoară în școlile noastre: colțul viu (pag. 42), colțul sanitar (pag. 48), intro-

ducerea elementelor de politehnizare (pag. 59, 65, 72).

O notă interesantă și inedită o constituie elementele de folclor tătar local, care pentru prima dată, la noi, văd lumina tiparului. Astfel, găsim texte în proză, ca cel de la pag. 74 (Toy), în care se evocă vechea sărbătoare tradițională a recoltei, ori cel de la pag. 58, unde se vorbește despre Kúreș (trînta), sport specific tătarilor dobrogeni, sau în fine despre Giyîn (pag. 49), jocul străvechi ce se dansează la petrecerile tineretului în sunetele daulului și ale zurnalei.

În versuri apar de asemenea proverbe locale (pag. 79), numărători (pag. 47), ghicitori (pag. 84), sau cîntece de copii de felul „gavunului" (pag. 83):

Plouă, plouă, ploaia mea,
Să se facă mari pepenii galbeni
Pe cîmp roadele să fie bogate
Și în sat hambarele să se umple.

În general, textele sînt bine închegate, ele cuprind un vocabular legat de viața de toate zilele și corespund nivelului de dezvoltare al copiilor de clasa I.

O altă latură pozitivă a noului abecedar, care trebuie de asemenea relevată, este grija pentru o realizare tehnică de calitate. Cred că nu se poate vorbi de acest manual, fără a se menționa numele talentatei desenatoare Raisa Iusein, care a știut să interpreteze conținutul tematic și să-l completeze cu desene pline de delicatețe, înțelegere și humor. Chipurile de copii tătari, de adulți și de bătrîni în portul lor local (pag. 3, 8, 25, 61, 88), detaliul caracteristic în prezentarea interioarelor (pag. 21, 40, 57, 73), peisajul dobrogean cu cîmpii nesfîrșite și litoral marin (pag. 22, 23, 44, 61), chiar frecventa apariție a calului, pentru care tătarul nutrește o proverbială dragoste, nimic nu a scăpat atenției autorilor, dar nici ochiului desenatoarei, care a reușit să redea culoarea locală cu spirit și fantezie, dar totuși cu măsură.

Desigur toate aceste realizări pozitive, nu scutesc această lucrare de o serie de lipsuri. N-am înțeles — de pildă —, de ce chiar de la a doua lecție din abecedar (pag. 13), autorii au socotit necesar să folosească anumite semne de punctuație, ca semnul exclamării, care nu pot de cît să încarce inutil mintea copiilor (în cazul cînd li s-ar explica), sau să distragă atenția lor de la cele predate, în celălalt caz.

De asemenea ni se pare nepotrivit ca tema privind higiena zilnică a elevului, să apară abia la sfîrșitul manualului (pag. 87), și atunci sub forma unei lecții seci și lipsite de atracție, cînd autorii s-au dovedit atît de pricepuți în mînuirea versurilor și atît de atenți la conținutul instructiv-educativ al lecțiilor.

În ceea ce privește volumul materialului de lectură, avem unele rezerve. Dacă considerăm acest manual drept un abecedar obișnuit, cuprinsul său ni se pare prea bogat, în comparație — de pildă — cu abecedarul romînesc; în schimb dacă el urmează să fie folosit un an întreg, textele sînt cu siguranță neîndestulătoare.

În fine, așa cum am mai spus, ne pare rău ca nu s-a putut găsi posibilitatea ca acest abecedar să apară, măcar parțial, în culori, asemenea aceluia pentru școlile romînești.

*

Spuneam la început că manualul acesta constituie o carte de căpătîi pentru dezvoltarea culturală a populației tătare din țara noastră. În adevăr, ecoul pe care l-a avut apariția lui dovedește că el a corespuns unei dorințe vii a maselor și unei necesități imperioase de dezvoltare culturală în limba maternă.

Îndată după apariția lui, tineri și bătrîni l-au buchisit cu rîvnă. Elevii din toate clasele l-au învățat, încă din primele două luni de școală și astăzi atît în școli cît și în casele de cultură se folosește din ce în ce mai mult noul alfabet, iar tinerele talente au început să scrie cu el opere originale. Și poate că, fără a exagera prea mult, putem afirma că atunci cînd părinții citesc alături de copiii lor pe abecedarul devenit bun comun al casei și cînd copiii de vîrstă preșcolară, sau cei de clasa I, știu deja pe de rost versurile și istorioarele citite și recitite cu glas tare în casă de părinți sau de frații mai mari, asistăm la un început prețios de culturalizare, în limba națională a tătarilor din țara noastră, spontan și în proporție de masă.

Această realizare, obținută de guvernul nostru, nu este însă o acțiune izolată. Ea merge alături de măsuri similare, pe care alte țări democrat-populare, după

exemplul U.R.S.S., le-au întreprins în ultima vreme. Socotim suficient să amintim că guvernul Chinei noi, a reușit numai în cursul anului 1956 să pună la îndemîna diferitelor naționalități din cuprinsul țării, nu mai puțin de 11 alfabete, nou create, sau revizuite. Sînt acestea, tot atîtea succese înregistrate de guvernele democrațiilor populare, pe linia unei sănătoase politici leniniste în problema națională.

V. D.

NOI LUCRĂRI CU CARACTER PEDAGOGIC

Au apărut la toate centrele de difuzarea presei următoarele lucrări:

V. I. Lenin „Caiete filozofice" trad. din l. rusă — E.S.S.P. — 500 pag. — 10 lei.

„Despre tineret" trad. din l. rusă — E.T. — 280 pag. — 5,60 lei.

K. D. Ușinski „Opere pedagogice alese, Problemele educației vol. I" trad. din l. rusă — E.S.D.P. — 800 pag. — 16 lei.

Volumul cuprinde articole și fragmente din diferite opere ale autorului, în care sînt prezentate ideile sale cu privire la caracterul educației, la legăturile dintre educație și instrucție, la baza psihică a educației și la problemele de metodă a educației.

A. S. Makarenko „Poemul pedagogic" — E.S.D.P. — 762 pag. — 25 lei.

M. I. Kalinin: „Despre educația comunistă a tineretului" trad. din l. rusă —E.T. 300 pag.—3,90 lei.

N. N. Adrianova: „Munca educativă în clasa I"—trad. din l. rusă—E.S.D.P. — 220 pag. — 4,50 lei.

Tratează despre organizarea activității elevilor în cadrul lecției, îndrumează pentru activitatea obștească și disciplina conștientă a elevilor, pentru închegarea colectivului de elevi etc.

I. Cremer: „Scriitorii noștri clasici și problemele școalei" —E.S.D.P.— 192 pag. — 5 lei.

Lucrarea reprezintă o culegere de studii în care sînt analizate o serie de probleme în legătură cu scriitorii noștri clasici și cu lupta pe care au dus-o I. Creangă, Alex. Odobescu, A. Vlahuță, I. L. Caragiale și I. Slavici, pentru promovarea ideilor înaintate în învățămînt. Cartea cuprinde un material informativ de o bogată documentație, cu unele date și facsimile inedite.

Lucrarea constituie o contribuție la istoria învățămîntului în țara noastră și în același timp aduce unele date care interesează istoria literaturii. Se adresează tuturor celor ce lucrează în domeniul învățămîntului cît și marelui public.

*

„Problemele actuale ale logicii" — E.A.R.P.R. — 280 pag. — 8,75 lei.

Lucrarea cuprinde o serie de probleme de specialitate ca: unitatea dintre dialectică, gnoseologie și logică; legătura dintre logica formală și logica dialectică.

Lucrarea poate fi de un real folos și profesorilor și învățătorilor pentru lămurirea problemelor de metodologie pedagogică.

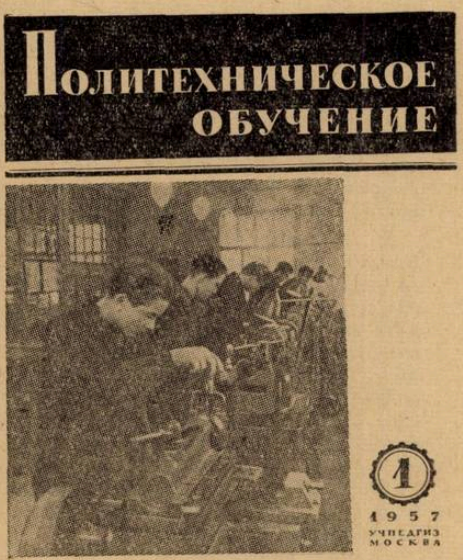
*

„Formarea deprinderilor de muncă agricolă" cl. I—IV. —E.S.D.P.— 260 pag. — 6 lei.

Această lucrare — elaborată de Institutul de științe pedagogice — conține o culegere de articole în legătură cu activitatea elevilor pe terenul școlar experimental și cu formarea deprinderilor de muncă.

CRONICĂ

LA APARIŢIA PRIMULUI NUMĂR AL REVISTEI SOVIETICE „ÎNVĂŢĂMÎNTUL POLITEHNIC" („POLITEHNICESKOE OBUCENIE" Nr. 1, IANUARIE 1957)



De curînd a apărut la Moscova primul număr al revistei *„Politehniceskoe obucenie"* („Învăţămîntul politehnic"), revistă metodică lunară a Ministerului Învăţămîntului al R.S.F.S.R.

Revista a fost aşteptată şi întîmpinată cu un viu şi legitim interes în deosebi de către lucrătorii din învăţămînt, deoarece ea îşi propune să oglindească, să dezbată în paginile ei una dintre cele mai arzătoare probleme ale şcolii contemporane — problema politehnizării învăţămîntului.

În Uniunea Sovietică, problema învăţămîntului politehnic frămîntă straturile cele mai largi ale celor ce lucrează în învăţămînt. Directivele Congresului al XX-lea al P.C.U.S. privitoare la cel de-al VI-lea plan cincinal de dezvoltare a economiei naţionale a U.R.S.S., a pus în faţa lucrătorilor din învăţămînt sarcina *„de a dezvolta învăţămîntul politehnic în şcoala de cultură generală, asigurînd familiarizarea elevilor cu cele mai importante ramuri ale producţiei industriale şi agricole actuale, de a lega strîns învăţămîntul de munca de folos obştesc, de a educa tînăra generaţie în spiritul atitudinii comuniste faţă de muncă"*.

Mulţi pedagogi au înţeles bine sarcinile ce stau în faţa lor în legătură cu problema învăţămîntului politehnic. Pe baza unei experienţe pedagogice bine organizate şi generalizate, şcolile din Moscova şi din regiunea Moscova, din Leningrad şi din regiunea Leningrad, din Sverdlovsk, Celeabinsk, şcolile săteşti din Rostov, Stavropolsk, Riazan, Balamovsk şi dintr-o serie de alte regiuni au trecut deja cu cîţiva ani în urmă la înfăptuirea învăţămîntului politehnic. Unele şcoli au început să pregătească în fapt elevii în vederea activităţii practice: au creat ateliere şcolare, cu ajutorul întreprinderilor şi sovhozurilor care patronează şcolile au organizat practica în producţie a elevilor, au organizat cercuri tehnice şi agronomice.

În momentul de faţă au loc schimbări esenţiale în planul de învăţămînt şi în organizarea muncii în şcoală. Astfel, au fost introduse lucrările practice în atelierele şcolare, practicumul în conducerea maşinilor, electrotehnică şi agricultură; cu titlu de experienţă în anul şcolar 1956/1957 s-a introdus în 500 de şcoli cursul *„Bazele producţiei industriale şi agricole"* şi practica în producţie în întreprinderile industriale şi în colhozuri. Aceste schimbări în planul de învăţămînt reprezintă începutul unei serioase restructurări a muncii şcolii.

Editorialul primului număr al revistei „*Învăţămîntul pol.tehnic*“ arată că ştiinţa şi practica pedagogică trebuie să dezbată încă o serie de probleme dintre cele mai importante: să precizeze conţinutul învăţămîntului politehnic în etapa actuală a dezvoltării societăţii sovietice, să precizeze corelaţia timpului destinat studiului teoriei şi practicii, normele de muncă pentru copii şi adolescenţi, să perfecţioneze metodica muncii în atelierele şcolare, pe lotul experimental al şcolii şi în timpul „practicumului“, metodele desfăşurării practicii în producţie şi excursiilor, să dezbată problema înzestrării cu aparatura necesară a atelierelor şcolare şi loturilor experimentale ale şcolii.

Lucrătorul contemporan din industrie şi agricultură — lucrătorul societăţii socialiste — trebuie să aibă o asemenea instrucţie care să-i permită să se orienteze în diferitele ramuri ale producţiei de maşini şi să dobîndească repede calificarea necesară.

Producţia de maşini a U.R.S.S., spre sfîrşitul anului 1955 crescuse de 4,6 ori în comparaţie cu anul 1940, iar producţia de energie electrică în aceeaşi perioadă a crescut de la 50 miliarde, la 170 miliarde kw. Dacă în 1933 la fiecare o mie de muncitori din siderurgie existau 130 de analfabeţi sau muncitori care ştiau numai să citească, 218 muncitori cu 2,5 ani de învăţămînt, 565 de muncitori cu 4,5 ani învăţămînt, — după 20 de ani în această ramură industrială nu mai existau analfabeţi, iar 37% dintre muncitori sînt absolvenţi a 7—10 clase. La începutul anului 1952 mai mult de jumătate din toţi muncitorii din industria U.R.S.S. sînt absolvenţi a nu mai puţin de 5—6 clase ale şcolii medii. Sînt justificate, ca să zicem aşa, temerile unor personalităţi politice şi culturale din occident şi de peste ocean, care vorbesc de la o vreme despre creşterea vertiginoasă în U R S S. a numărului de ingineri şi oameni de ştiinţă şi despre rămînerea în urmă în această privinţă a marilor ţări capitaliste.

Iată de ce apariţia revistei „Învăţămîntul politehnic“ în Uniunea Sovietică este pentru noi un adevărat eveniment cultural care ne bucură, dar care nu ne surprinde, deoarece el este determinat de însuşi mersul impetuos al popoarelor sovietice spre comunism, deoarece el reprezintă un fapt pe măsura forţei materiale şi spirituale a statului sovietic, pe măsura gîndurilor înaripate şi aspiraţiilor nobile ale omului sovietic.

Ce reprezintă şi ce-şi propune să devină revista „Învăţămîntul politehnic“?

În editorialul primului număr se arată că editarea revistei reprezintă „una dintre măsurile care trebuie să ajute la perfecţionarea învăţămîntului politehnic în şcoala medie“.

În vederea organizării juste a învăţămîntului politehnic în şcoală e necesară dezbaterea atît a bazelor sale teoretice, cît şi a metodelor practice de înfăptuire a politehnizării şcolii.

De aceea, una dintre sarcinile serioase ale revistei constă în „familiarizarea sistematică a cititorilor săi, şi în primul rînd a profesorilor de fizică, a profesorilor care predau „Bazele producţiei industriale şi agricole“, a conducătorilor practicum-ului la conducerea maşinilor, electrotehnică şi agricultură, precum şi ai practicii în producţie, — cu cele mai importante ramuri ale producţiei industriale şi agricole actuale.

V. I. Lenin spunea că principiul politehnic „*nu necesită studierea a tot ce există, ci studierea bazelor industriei contemporane în general*“. De aceea, o altă sarcină a revistei constă în examinarea celor mai importante ramuri ale producţiei din punctul de vedere al comunităţii principiilor ştiinţifico-tehnice care stau la baza diferitelor procese ale producţiei. Totodată revista îşi propune să releve cerinţele şi propunerile în legătură cu restructurarea predării ştiinţelor naturii pe baza legării acestora de industrie şi agricultură.

Dar — subliniază editorialul primului număr — „cu toată importanţa acestor sarcini pentru dezvoltarea învăţămîntului politehnic în şcoală, *principala sarcină a revistei trebuie să fie ajutorul metodic concret în desfăşurarea învăţămîntului politehnic acordat celor ce lucrează nemijlocit pentru înfăptuirea politehnizării şcolii*“. De aceea, revista îşi propune să acorde cea mai mare atenţie generalizării experienţei pedagogice înaintate.

A generaliza experienţa muncii pedagogice nu înseamnă a da o descriere seacă a ceea ce face pedagogul. „*Generalizînd experienţa pedagogică* — se arată în editorial — *trebuie să caracterizăm condiţiile materiale şi de organizare, metodica desfăşurării cutăror ori cutăror lucrări, să indicăm timpul destinat exe-*

cutării anumitor lucrări şi să raportăm toate acestea la rezultatele învăţămîntului, adică să comparăm acestea cu cunoştinţele, priceperile şi deprinderile pe care le-au dobîndit elevii".

In sfîrşit, revista îşi propune să studieze şi să oglindească în paginile ei experienţa şi realizările obţinute peste hotare (în S. U. A., Anglia, Franţa, R. F. Germană şi în ţările de democraţie populară) în înarmarea elevilor cu cunoştinţe tehnice.

Şi ce oferă cititorilor săi bogatul şi interesantul cuprins al primului număr?

Cu privire la *„bazele generale ale învăţămîntului politehnic"* revista publică articolele: *„Să înfăptuim mai repede învăţămîntul politehnic"* şi *„Unele probleme ale învăţămîntului politehnic"* semnate de S. I. Runovski şi respectiv G. I. Zelenko.

La rubrica *„Experienţa şcolilor"* I. V. Maiorov semnează articolul *„Învăţămîntul în producţie al elevilor din clasele VIII—X"*, L. M. Zareţki semnează articolul *„Practicum-ul la conducerea maşinilor"* în clasa a VIII-a", iar A. V. Şin — articolul *„Practica elevilor în producţie în întreprinderile industriale".*

Alte materiale apărute aici se referă la conducerea pedagogică a muncii agricole a elevilor, precum şi la practicum-ul în agricultură sau în domeniul creşterii animalelor atît pentru elevii din şcolile de la oraşe cît şi pentru cei din şcolile săteşti.

Numeroase şi îngrijit executate desene, scheme şi grafice ilustrează aspecte dintre cele mai variate ale problemelor abordate cu competenţă de autorii articolelor.

Rubrica *„In ajutorul profesorilor"* îmbrăţişează prin materialele publicate aci un cerc larg de probleme dintre cele mai interesante pentru activitatea celor ce înfăptuiesc nemijlocit învăţămîntul politehnic, ca: orientarea în producţie a elevilor, primii paşi în dezvoltarea deprinderilor grafice în atelierele şcolare, elemente de tehnică la lecţiile de geometrie, verificarea şi aprecierea calităţii însuşirii priceperilor legate de munca agricolă la elevii claselor V—VI ale şcolii săteşti; alte materiale tratează despre unele observaţii privitoare la lecţiile de conducerea maşinilor sau despre masa de lucru universală în şcoală.

Cititorii revistei vor putea citi, la rubrica *„De peste hotare"* — articolele: *„Situaţia şi dezvoltarea învăţămîntului politehnic în şcolile din Bulgaria"* şi *„Căile politehnizării şcolii în Cehoslovacia"* semnate de G. A. Neceaev.

La rubrica *„Critică şi bibliografie"* se publică o recenzie asupra culegerii de articole *„Munca bibliotecilor pentru copii în ajutorul învăţămîntului politehnic"* apărută în 1955 la Moscova.

In sfîrşit se publică în numărul acesta al revistei scrisorile semnate de S. D. Libinson şi V. D. Kuznetov, despre activitatea cercului feroviarilor de la Şcoala medie nr. 10 din Dnepropetrovsk şi cea a şcolilor din Kuibîşev.

Peste 30 de desene şi schiţe însoţesc aceste interesante expuneri ale autorilor articolelor, mai ales acolo unde e vorba despre experienţa şcolilor, de activitatea rodnică a profesorilor ce lucrează în mod direct şi realizează învăţămîntul politehnic.

Cum familiarizează profesorii sovietici de fizică, chimie, biologie etc. pe elevi cu aplicaţiile legilor ştiinţei în industrie şi agricultură, cum se desfăşoară activitatea în atelierele şcolare, cum e organizată practica în producţie, ce au reuşit să realizeze unele şcoli săteşti prin activitatea elevilor pe lotul şcolar experimental, cum trebuie asigurată baza materială a şcolii fără de care învăţămîntul politehnic în deplina accepţiune a cuvîntului e de neconceput, care trebuie să fie atitudinea pedagogului faţă de dorinţele şi preferinţele elevului în legătură cu o profesie sau alta şi cum trebuie îndrumate şi subordonate acestui scop nu numai activitatea şcolară, ci şi cea extraşcolară a elevilor, care sînt sarcinile organelor de învăţămînt ş.a.m.d. — iată numai cîteva (spaţiul şi preocupările unei cronici nu permit o prezentare amănunţită a acestor lucruri). Din problemele la care colaboratorii primului număr al revistei s-au străduit să dea răspunsuri bazate pe munca, pe experienţa lor proprie.

Articolele revistei sînt scrise cu multă grijă, limpede, folosind un stil sobru, ele instruesc fără pretenţii, autorii lor nu intenţionează să dea reţete.

Aplicată în mod creator în condiţiile din şcolile noastre, experienţa sovietică ne va ajuta în fapt la realizarea şi în şcoala noastră a învăţămîntului politehnic.

De aceea opinia pedagogică din Republica Populară Romînă salută cu căldură apariţia revistei sovietice *„Învăţămîntul politehnic"* şi-i urează succese ho-

tărîtoare în activitatea sa menită să ajute opera de înfăptuire a învățămîntului politehnic — această însemnată cucerire a gîndirii marxist-leniniste.

Se înțelege că pedagogii din țara noastră, ca și colegii lor din celelalte țări de democrație populară, doresc mai întîi să citească, să studieze, să cunoască experiența colegilor lor din Uniunea Sovietică, țară unde *„știința și tehnica se dezvoltă pe calea cuceririi pe o scară tot mai largă a vitezelor, presiunilor și temperaturilor înalte și foarte înalte"* — cum spunea tov. N. A. Bulganin în raportul la Plenara din iulie 1955 a C. C. al P. C. U. S.

Este credem necesară traducerea cu cît mai multă regularitate și popularizarea în presa noastră pedagogică, cel puțin a unora dintre materialele prețioase publicate în „Politehniceskoe obucenie".

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA: Bucureşti, str. Spiru Haret nr. 8
Telefon: 3.32.74
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej

★

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Lei 3.

I 3877

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI 4 APRILIE 1957

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1990

97

- IIII 2005

I iul. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE“
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 3.32.74

3877

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI Nr. 4 *Aprilie 1957*

CUPRINS

Pagina

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

I. Dragu: Cîteva observaţii privind educaţia morală în spirit comunist a tineretului 3
G. Zapan: Corelaţii între aptitudinile la diferitele obiecte din învăţămîntul mediu, cu concluzii asupra organizării şcolare . . . 19
R. Munteanu: Figuri de învăţători în literatura răscoalelor de la 1907 . 34

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

T. Gal: Două lecţii de lucrări practice de atelier la şcoala medie nr. 1 Cluj 48
A. Niculiu: Unele aspecte ale repetării materiei la limba romînă . . . 59

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ŞI ŞCOLII SOVIETICE

M. N. Skatkin: Diferenţa calitativă dintre instrucţia politehnică prin muncă şi deprinderea meşteşugărească 64

DE PESTE HOTARE

W. Roth: O interesantă lucrare privind problemele învăţămîntului special în R. D. Germană 73

DISCUŢII

G. Beldescu: Pentru un manual de literatură util elevilor 81

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

M. Varadi: Programa de limba şi literatura romînă pentru şcolile cu limbile de predare ale naţionalităţilor conlocuitoare 87
E. Antonovici: „Mihai Eminescu revizor şcolar", de M. Ştefan 89

CRONICA

G. D.: A treia consfătuire pe ţară a instructorilor de pionieri fruntaşi . 93
V. M.: Sărbătorirea lui 1907 în şcoli 95

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

1605

1.964

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

И. ДРАГУ: Некоторые вопросы морального воспитания молодежи в коммунистическом духе 3

Г. ЗАПАН: Взаимосвязи между способностями по отдельным дисциплинам в средней школе и выводы касающие организации школ 19

Р. МУНТЯНУ: Образы учителей в литературе освещающей восстание 1907 г. 34

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

Т. ГАЛ: Два практических занятий в мастерской Клужской средней школе № 1 48

А. НИКУЛИУ: Некоторые аспекты повторения учебного материала по румынскому языку 59

ВОПРОСЫ СОБЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ШКОЛЫ

М. Н. СКАТКИН: Качественное отличие политехнического обучения труду от ремесленной выучки 64

ЗА РУБЕЖОМ

В. РОТ: Интересная книга по вопросам вспомогательной школы издана в Германской Демократической Республике 73

ДИСКУССИИ

Г. БЕЛДЕСКУ: Полезный учебник по литературе для учащихся 81

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

М. ВАРОДИ: Программа по румынскому языку и литературе для школ с обучением на языках национальностей 87

Е. АНТОНОВИЧ: „Михай Эминеску, школьный инспектор" 89

ХРОНИКА

Г. Д.: Третье республиканское совещание передовых старших пионервожатых 93

* * * *Воспоминание востания 1907 года в школах* 95

SOMMAIRE

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

I. Dragu: Quelques observations concernant l'éducation de la jeunesse dans l'ésprit de la morale communiste 3

G. Zapan: La corrélation entre les aptitudes des élèves pour diverses disciplines de l'enseignement moyen et les conclusions concernant l'organisation scolaire 19

R. Munteanu: Figures d'enseignants dans la littérature consacrée aux émeutes de 1907 34

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

T. Gal: Deux séances de travaux pratiques à l'atelier de l'École de second degré Nr. 1 de Cluj 48

A. Niculiu: Quelques aspects concernant la révision de la matière à l'étude de la langue roumaine 59

PROLÈMES DE LA PÉDAGOGIE ET DE L'ÉCOLE SOVIÉTIQUE

M. N. Skatkin: La différence qualitative entre l'enseignement polytechnique par le travail et l'apprentisage comme artisan 64

DE L'ÉTRANGER

W. Roth: Un ouvrage intéressant paru dans la R. D. Allemande traitant les problèmes des écoles spéciales 73

DISCUSSIONS

G. Beldesco: Pour un manuel de littérature utile aux élèves 81

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

M. Varadi: Le programme de langue et littérature roumaine pour les écoles des minorités nationales 87

E. Antonovici: „M. Eminesco, inspecteur scolaire", par M. Ştefan 89

CHRONIQUE

G. D.: La troisième conférence générale des instructeurs de pionniers . . . 93

V. M.: L'anniversaire des émeutes de l'année 1907 dans nos écoles 95

CÎTEVA OBSERVAŢII PRIVIND EDUCAŢIA MORALĂ ÎN SPIRIT COMUNIST A TINERETULUI

ION DRAGU
Directorul Editurii de stat didactice şi pedagogice, Bucureşti

Ţara noastră a străbătut în ultimii 12 ani calea unor transformări revoluţionare profunde şi multilaterale. O trăsătură esenţială a acestor prefaceri o constituie influenţa lor activă, transformatoare, asupra celor care le-au realizat, asupra maselor largi populare. Viaţa demonstrează în chipul cel mai convingător că ele au determinat schimbări fundamentale în fizionomia morală a oamenilor muncii şi au o importanţă hotărîtoare în formarea profilului moral al generaţiilor tinere.

Este de necontestat faptul că în ritmul vieţii noastre noi se făureşte, creşte şi se dezvoltă un om nou, pătruns de o nouă morală, — morala comunistă, care izvorăşte din condiţiile concrete ale vieţii social-economice şi politice ale R.P.R. Acesta este un proces de însemnătate excepţională, un proces greu şi complicat care nu se desfăşoară nici neted — fără contradicţii, nici întîmplător, de la sine. Pentru lucrătorii pe frontul ideologic, dar mai ales pentru cadrele didactice, studierea acestui proces trebuie să constituie o sarcină dintre cele mai însemnate. Din păcate însă, se observă că pînă în prezent studierea problemelor educaţiei morale în spirit comunist a tineretului şi a rolului ei activ în construirea socialismului, nu se bucură încă în măsură suficientă nici de atenţia filozofilor şi nici de cea a pedagogilor. Ceea ce s-a realizat este neîngăduit de puţin.

Transformările morale petrecute în ţara noastră în anii puterii populare sînt însă atît de mari şi de hotărîtoare încît ne îndreptăţesc să nădăjduim că ele nu-şi vor mai aştepta mult timp cercetătorii. Se cer a fi studiate şi piedicile care există în calea acestor transformări pentru ca în felul acesta să fie uşurată învingerea lor. Să nu uităm nici un moment că educarea poporului în spiritul moralei comuniste are loc în condiţiile luptei împotriva vechii morale, morala burgheză, că activitatea de formare a omului înaintat al societăţii socialiste este indisolubil legată de lupta necruţătoare împotriva moralei burgheze, de lupta intransigentă pentru dezrădăcinarea influenţelor putredei ideologii burgheze.

Cel de al II-lea Congres al partidului a cerut ca uriaşa forţă educativă a propagandei şi agitaţiei de partid să fie îndreptată în direcţia combaterii influenţelor burgheze din conştiinţa oamenilor, împotriva con-

ceptiilor burgheze şi mic burgheze în problemele moralei, atitudinii faţă de muncă şi faţă de avutul obştesc, faţă de îndatoririle către Stat.[1] Aceste indicaţii trebuie să constituie pentru cercetătorii în domeniul filozofiei, pentru pedagogi, pentru toate cadrele noastre ideologice, un puternic imbold ca, studiind fenomenele noi în viaţa noastră socială şi economică, să acorde problemelor educaţiei morale în spirit comunist locul şi atenţia cuvenită.

*

Vreme îndelungată clasele exploatatoare din Romînia au cultivat, prin toate mijloacele care le-au stat din belşug la îndemînă, trăsăturile morale lor, au căutat să perverteasca conştiinţa maselor, să le îndobitocească, să le împiedice să vadă şi să înţeleagă adevărul. Şcoala, biserica, artele, presa, editurile, teatrul, cinematograful, organizaţiile politice burghezo-moşiereşti — toate au fost folosite în acest scop. Această influenţă multilaterală exercitată asupra oamenilor a lăsat în conştiinţa şi în obiceiurile lor, în viaţa lor, urme dăunătoare.

Concepţiilor burgheze, obiceiurilor burgheze, moralei burgheze, cultivate şi insuflate asupra oamenilor, Partidul Muncitoresc Romîn le opune o concepţie radical deosebită, singura concepţie ştiinţifică despre lume — concepţia marxist-leninistă, o morală cu desăvîrşire nouă — morala comunistă. Sub conducerea şi îndrumarea partidului se desfăşoară sub ochii noştri o vastă şi complexă activitate de educare a maselor largi populare în spiritul moralei comuniste, o muncă uriaşă care cere eforturi, pricepere şi pasiune.

În procesul acesta complex, de educare a poporului în spiritul moralei comuniste, se disting două laturi esenţiale: *a) reeducarea în spiritul comunismului a generaţiilor care s-au format în anii regimului burghezo-moşieresc; b) educaţia comunistă a tineretului.*

Existenţa acestor două laturi nu înseamnă în nici un caz că rezolvarea sarcinilor reeducării generaţiilor vechi şi a celor ale educării tineretului ar constitui probleme strict separate. Dimpotrivă, cele două laturi se întregesc în chip armonios în cadrul procesului unic de educare a poporului în spiritul moralei comuniste. De aceea soluţionarea lor este deopotrivă necesară şi obligatorie.

Împletirea armonioasă a acestor două laturi ale procesului de educaţie morală în spirit comunist a poporului este determinată de însăşi construcţia socialistă, care nu poate fi înfăptuită decît prin participarea conştientă a întregului nostru popor, sub conducerea şi îndrumarea permanentă a partidului. Desfiinţarea exploatării omului de către om, lichidarea relaţiilor de producţie capitaliste şi făurirea relaţiilor noi, socialiste, ridicarea necontenită a nivelului de trai material şi cultural al celor ce muncesc, constituie probleme extrem de complexe a căror rezolvare cere încordarea conştientă a forţelor întregului popor — atît ale generaţiilor vechi cît şi ale tineretului. De cultivarea principiilor moralei

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej,* Raportul de activitate al C.C. al P. M. R., Congresul al II-lea al P. M.R., E.S.P.L.P., 1956, pag. 154.

comuniste, de gradul de educare a poporului în spiritul comunismului, de creșterea conștiinței socialiste a maselor, de educația marxist-leninistă atît a celor vîrstnici, cît și a tineretului, depinde în mare măsură mersul nostru înainte spre socialism, victoria poporului nostru în lupta pentru construirea socialismului. Neglijarea oricăreia dintre cele două laturi esențiale ale procesului de educare a poporului nostru muncitor în spiritul moralei comuniste n-ar putea decît să dăuneze operei de construire a socialismului frînînd formarea omului nou în patria noastră.

Despre formarea omului nou, a cetățeanului nou al țării noastre se vorbește foarte des. Acest lucru este pe deplin just și folositor. El arată preocuparea continuă a tuturor celor chemați să participe la această operă pentru asigurarea succesului ei deplin. Uneori, însă, mai ales printre pedagogi, atunci cînd se vorbește de creșterea noului cetățean al patriei noastre, problema este înțeleasă în mod limitat considerîndu-se că formarea omului nou ar consta doar în creșterea și educarea în spirit comunist a tineretului. O astfel de înțelegere unilaterală a problemei nu poate fi de folos. Ea trebuie definitiv înlăturată întrucît îngustează sfera de activitate a școlii, îi îndepărtează pe pedagogi de una din marile lor îndatoriri patriotice — participarea activă la culturalizarea și educarea maselor largi ale poporului.

În celebra sa lucrare „Stîngismul — boala copilăriei comunismului" V. I. Lenin scria „Noi putem (și trebuie) să începem construcția socialismului nu servindu-ne de material uman imaginar și anume creat de noi, ci de materialul necesar pe care ni l-a lăsat moștenire capitalismul. Fără îndoială că acest lucru este foarte „greu", dar orice alt mod de a ne apuca de îndeplinirea acestei sarcini e atît de neserios, încît nici nu merită să fie luat în discuție". [2]

Această indicație genială a lui Lenin are pentru slujitorii școlii o uriașă valoare teoretică și practică. Ea ne arată că în lupta pentru socialism trebuie să pornim de la realitate, că această operă uriașă poate începe numai cu oameni, cu oameni care nu pot fi luați decît din materialul uman moștenit de la orînduirea burgheză. Altă soluție nu există.

Oamenii crescuți și educați de burghezie vin însă în noua orînduire cu obiceiuri, tradiții, deprinderi și prejudecăți moștenite de la capitalism. Înlăturarea acestor rămășițe din conștiința oamenilor și cultivarea trăsăturilor nobile ale moralei comuniste constituie o muncă grea și de mare răspundere la care pedagogii sînt chemați să aducă o importantă contribuție. Dacă ținem seamă de faptul că rămășițele capitalismului în conștiința oamenilor se caracterizează printr-o mare putere de rezistență și de influență asupra altor oameni, constituind o frînă serioasă în calea dezvoltării calităților noi ale moralei comuniste, ne putem da cu ușurință seama că înfrîngerea și alungarea lor are o mare însemnătate pentru însăși educația comunistă a tineretului, pentru ocrotirea generațiilor tinere de influența lor dăunătoare. Este ușor de înțeles că cu cît vor fi mai

[2] *V. I. Lenin* „Stîngismul — boala copilăriei comunismului" Ed. P. M. R. 1949, pag. 39.

mari succesele pe drumul reeducării vechilor generații, cu atît aceasta va contribui mai mult la educația comunistă a tineretului. În viața de fiecare zi, în toate sectoarele construcției socialiste tineretul crește alături de cadrele vîrstnice, învață din experiența acestora. Fizionomia morală a oamenilor muncii vîrstnici influențează în mod direct asupra formării profilului moral al generațiilor tinere.

În același timp, educația tineretului în spiritul moralei comuniste nu poate să nu influențeze și asupra reeducării generațiilor vechi. Spre deosebire de oamenii crescuți și educați în vechea orînduire asupra cărora apasă tradițiile, deprinderile, obiceiurile și prejudecățile burgheze, tineretul, într-o măsură mai mare sau mai mică, este liber de aceste racile și poate să fie mai ușor educat în spiritul socialismului. Cultivarea și dezvoltarea la tineret a nobilelor însușiri ale moralei comuniste exercită o mare influență asupra întregului popor. Cine nu cunoaște uriașul ecou pe care l-a avut în întreaga țară munca entuziastă, creatoare a tineretului pe marile șantiere naționale? Zecile de mii de brigadieri de pe șantierul Salva-Vișeu, Bumbești-Livezeni, Agnita-Botorca, constructorii avîntați ai fabricii de rulmenți de la Bîrlad, ai uzinei cocso-chimice de la Hunedoara, ai căilor ferate Ozana-Cracău și Cerna-Jiu au înscris în cartea de aur a patriei o adevărată epopee a muncii dîrze, pline de abnegație și eroism. Cine nu cunoaște marele interes al tineretului pentru tehnică, spiritul lui de inițiativă, aviditatea lui de cultură, energia lui clocotitoare și entuziasmul cu care a răspuns el la toate chemările partidului? Dar pentru ca tineretul să-și poată valorifica în chip creator energia sa inepuizabilă, pentru a putea să participe conștient la marea operă a poporului de construire a socialismului, el trebuie să fie multilateral pregătit, să fie înarmat cu cuceririle înaintate ale științei și tehnicii, să cunoască legile obiective ale dezvoltării naturii și societății și să știe să le utilizeze în interesul poporului, să-și însușească concepția marxist-leninistă despre lume, să fie educat în spiritul moralei comuniste.

„Activitatea și comportarea tineretului nostru — arată tov. Gh. Gheorghiu-Dej — trebuie să fie călăuzite de principiile moralei comuniste. Este necesar să fie folosite toate mijloacele de educare pentru a sădi în rîndurile tinerilor calitățile înalte ale omului nou, luptător pentru socialism: cinstea și sinceritatea, curajul și spiritul de sacrificiu pentru apărarea patriei și a cuceririlor revoluționare ale poporului, capacitatea de a pune întotdeauna, mai presus de orice, interesele generale. Trebuie cultivate respectul față de vîrstnici, dragostea față de familie, atitudinea tovărășească". [3]

În anii puterii populare partidul a determinat cursul unei largi mișcări de educație comunistă a poporului, în cadrul căreia, educației tineretului i se acordă o grijă deosebită. Întregul sistem de învățămînt și educație

[3] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Cuvîntare rostită la cel de al II-lea Congres al U. T. M. „Scînteia", nr. 3637, din 1 iulie 1956.

al statului nostru democrat-popular, organizațiile de masă, întreaga noastră viață socialistă își aduc contribuția la înfăptuirea acestei opere fără precedent în istoria poporului romîn.

În ansamblul factorilor care sub conducerea și îndrumarea partidului participă la rezolvarea problemei atît de complexe a educației tineretului în spiritul moralei comuniste, pe primul loc se situează școala, învățămîntul de toate gradele. În îndeplinirea sarcinilor sale cultural-educative statul nostru democrat-popular i-a încredințat școlii misiunea de a instrui și educa tineretul, de a făuri cadrele noi necesare construcției socialiste, de a crește din tinerii noștri oameni devotați cauzei socialismului, poporului muncitor, patriei noastre, capabili să apere și să dezvolte mai departe cuceririle revoluționare ale poporului.

Pentru îndeplinirea cu succes a acestei sarcini are o însemnătate excepțională însușirea, în esența ei, a genialei indicații formulată de V. I. Lenin la cel de al III-lea Congres al Uniunii Tineretului Comunist din Rusia: „Toată munca în domeniul educației, al învățămîntului și al instrucțiunii tineretului de azi trebuie să fie îndrumată spre o educare în spiritul moralei comuniste".[1]

După cum se vede, V. I. Lenin cere ca întreaga activitate a școlii noi să fie subordonată educației în spiritul moralei comuniste. El pune în fața școlii sarcina de mare răspundere de a crește oameni care să slujească cu credință cauza socialismului, oameni a căror viață și activitate să fie călăuzite de principiile moralei comuniste. Indicația lui Lenin este în același timp menită să-i ajute pe pedagogi să rezolve în mod just această sarcină. Stabilind pentru întreaga activitate a școlii o bază comună, cuvintele lui Lenin îi previn pe pedagogi împotriva ruperii artificiale cu totul nejustificată și dăunătoare a procesului instructiv de activitatea educativă. În concepția leninistă instrucția și educația constituie un tot unitar, un proces unic al cărui țel este creșterea tinerei generații în spiritul moralei comuniste.

Educației morale în spirit comunist a tineretului i se acordă în instituțiile noastre de învățămînt, de toate gradele, o atenție crescîndă. Din păcate însă mai sînt pedagogi care au despre sarcinile instructiv-educative ale școlii noastre o concepție profund dăunătoare. Ei recunosc, într-o măsură mai mare sau mai mică, unitatea procesului instructiv-educativ, sînt de acord că învățămîntul trebuie să dea tineretului cunoștințe „temeinice" și să crească „oameni cu o înaltă cultură", acceptă chiar că școala educă și contribuie la formarea „concepțiilor și convingerilor" tineretului. Dar, despre toate acestea asemenea pedagogi vorbesc în general; ei nu precizează *cui* trebuie să folosească cunoștințele temeinice și cultura înaltă, nu arată în mod clar ce fel de educație, ce fel de concepții și convingeri privind educația tineretului au în vedere. Nu este greu de văzut că aceasta este o poziție obiectivistă care echivalează, de fapt, cu o nerecu-

[1] *V. I. Lenin.* Opere alese, vol. II, partea a II-a. Ed. P.M.R., 1949. pag. 438.

noaștere a moralei comuniste ca fundament al întregii munci de instruire și educare a generațiilor tinere.

Statul nostru democrat-popular nu are nevoie de oameni care să fi primit orice fel de educație, ci de oameni educați potrivit nevoilor construcției socialiste. Școala statului nostru nu face pur și simplu educație, ci o anumită educație — educație în spiritul moralei comuniste. Noi ne situăm ferm pe poziția leninistă a legăturii dintre școală și politica statului socialist, iar realizarea acestui principiu își găsește expresia în educarea în spirit comunist a tineretului, în lupta împotriva oricăror influențe ale ideologiei burgheze în conștiința tineretului. Școala noastră socialistă are datoria să crească generațiile tinere în spiritul politicii Partidului Muncitoresc Romîn și a statului democrat-popular, să ajute tineretul să cunoască principiile acestei politici și să le înțeleagă, să cultive în fiecare tînăr dorința și hotărîrea de a lupta pentru înfăptuirea acestor principii. Aceasta nu este un lucru ușor. Trebuie avute mereu în vedere specificul activității școlare, particularitățile de vîrstă ale copiilor, puterea lor de înțelegere pentru a evita orice denaturare, orice aplicare grosolană, orice vulgarizare a principiului legăturii dintre școală și politică. V. I. Lenin i-a prevenit nu odată pe pedagogi împotriva aplicării grosolane a acestui principiu. El a subliniat că politica nu se poate și nu trebuie să fie introdusă în mod forțat în mintea tineretului, că școala trebuie să dea tineretului „putința de a-și elabora el însuși concepții comuniste".[5]

A încredința școlii misiunea de a crea tineretului posibilitatea să-și formeze el singur convingeri comuniste înseamnă o lărgire considerabilă a rolului ei educativ, înseamnă a da muncii educative un conținut profund, un conținut nou a cărui înfăptuire necesită în același timp o transformare radicală a metodelor de instruire și educare.

Școala nouă a regimului socialist constituie negația școlii burgheze. În țara noastră școala regimului de democrație populară creată prin reforma învățămîntului este o școală cu desăvîrșire nouă atît în ceea ce privește conținutul învățămîntului, al planurilor, programelor și manualelor școlare, cît și structura organizatorică și metodele de învățămînt și educație.

Ridicîndu-ne împotriva școlii burgheze, subliniind necesitatea distrugerii ei, necesitatea transformării radicale a învățămîntului și educației, avem datoria să nu uităm însă nici un moment — că școala nouă a regimului socialist trebuie să pornească în activitatea ei de la materialul lăsat de societatea veche, că trebuie să ia din școala veche tot ceea ce a fost bun, valoros, tot ceea ce poate să fie de folos construirii socialismului.

Educarea tineretului în spiritul moralei comuniste presupune, ca o condiție indispensabilă, însușirea întregului tezaur de cunoștințe pe care l-a acumulat omenirea de-a lungul dezvoltării sale istorice. Avem în vedere o însușire conștientă și critică a cunoștințelor, o însușire creatoare, activă, care să permită tineretului să treacă aceste cunoștințe prin propria lui prelucrare, să le înțeleagă și să le aplice în practică punîndu-și toate capacitățile în slujba construcției socialiste.

[5] *V. I. Lenin*, Opere alese, vol. II, partea a II-a, Ed. P.M.R. 1949, pag. 433.

Partidul Muncitoresc Romîn și Guvernul Republicii Populare Romîne cer școlii noastre să asigure tineretului tocmai o astfel de însușire a cunoștințelor, să evite ruptura dintre învățătură și viața practică care caracterizează școala burgheză și să pregătească tineretul pentru viață, pentru muncă. Cel de al II-lea Congres al partidului a subliniat cu o deosebită tărie necesitatea intensificării muncii pentru ridicarea nivelului științific al învățămîntului, pentru legarea tot mai strînsă a procesului de învățămînt de viață, de activitatea practică.

Aceste sarcini fundamentale ale învățămîntului nostru constituie în același timp și sarcinile muncii educative al cărei conținut îl îmbogățesc considerabil. Cea mai convingătoare mărturie în această privință o constituie faptul că după Congresul al II-lea al partidului în învățămîntul nostru de toate gradele se constată o intensificare simțitoare a muncii educative. Nu se poate afirma însă că a fost definitiv lichidată subaprecierea muncii de educație în toate instituțiile noastre de învățămînt. Este timpul să se înțeleagă de către toți pedagogii că întreaga activitate a școlii trebuie să fie subordonată sarcinii de a crește generațiile tinere în spiritul moralei comuniste, de a pregăti participanți activi la opera de construire a socialismului în patria noastră.

Este un fapt incontestabil că școala noastră a acumulat deja o însemnată experiență pozitivă în munca de educare a tineretului în spiritul moralei comuniste. Îmbunătățirea continuă a acestei munci ridică cu toată seriozitatea problema studierii atente, multilaterale a experienței deja acumulate și elaborarea unor lucrări metodice științific fundamentate care să stea la îndemîna cadrelor didactice. Institutul de științe pedagogice este dator să acorde cadrelor didactice un ajutor substanțial în această privință. *O metodică a educației tineretului în spirit comunist* este, bineînțeles, o sarcină pentru a cărei rezolvare vor fi necesare eforturi deosebite. Absența ei nu mai poate fi însă tolerată.

Calitățile morale ale omului nou al societății socialiste nu constituie ceva înnăscut. Ele se formează, se educă, se inoculează începînd din cea mai fragedă vîrstă și continuînd în întreaga viață și activitate a omului. Considerăm însă că bazele educației în spiritul moralei comuniste se pun în anii de școală prin activitatea multilaterală a școlii, a pedagogilor, a organizațiilor de pionieri și a Uniunii Tineretului Muncitor. De bazele pe care le pune școala depinde în mare măsură tot ce se va clădi mai tîrziu, după terminarea anilor de studiu, în viață.

Dintre sarcinile deosebit de importante din domeniul educației, subliniate de Congresul al II-lea al P.M.R. *educația în spiritul patriotismului socialist* se situează pe primul plan. A educa generațiile tinere în spiritul moralei comuniste înseamnă în primul rînd a le educa în spiritul unui înflăcărat patriotism, al dragostei fierbinte față de patria noastră scumpă Republica Populară Romînă, a le cultiva dorința și hotărîrea nestrămutată de a lupta fără șovăire pentru a o face mereu mai frumoasă, mai bogată, mai puternică.

Republica Populară Romînă, stat în care puterea aparține în întregime oamenilor muncii, reprezintă încununarea luptei de veacuri a po-

porului nostru pentru a crea o patrie a sa, o patrie a celor ce muncesc. Crearea R.P.R. a făcut ca dragostea de patrie a maselor populare să capete un sens nou, un conținut bogat și adînc. Patriotismul fierbinte al poporului nostru se caracterizează prin lupta pentru apărarea patriei, a libertăților dobîndite, a marilor sale cuceriri socialiste, prin lupta activă pentru construirea socialismului. Sentimentul nobil al patriotismului oamenilor muncii din R.P.R. izvorăște din noile condiții economice și politice care s-au creat în țara noastră după instaurarea dictaturii proletariatului. Acesta este un patriotism calitativ nou, superior. Baza lui materială o constituie sistemul economic socialist, proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție, iar temelia lui politică este regimul de democrație populară, democrația noastră socialistă.

Practica muncii educative a arătat că în educația patriotică a tineretului nostru școlar trebuie să se acorde o importanță excepțională cunoașterii temeinice și înțelegerii profunde a trecutului și a prezentului minunat al poporului care construiește socialismul. Tradițiile revoluționare ale poporului nostru, trecutul său de luptă eroică pentru apărarea patriei, dragostea fierbinte pentru cultura și limba națională, bogățiile și frumusețile patriei, înaltele calități ale oamenilor muncii, marile realizări dobîndite în lupta pentru construirea socialismului, constituie un nesecat izvor de educare a patriotismului.

Predarea istoriei patriei, studierea limbii și literaturii romîne și materne, a geografiei, a geologiei, botanicii, fizicii, chimiei, a tuturor obiectelor de învățămînt trebuie să contribuie la educația patriotică a tineretului. Din păcate însă, în practica muncii unora dintre cadrele didactice s-a manifestat tendința de a considera munca de educație patriotică a copiilor și tineretului drept o sarcină care ar reveni, chipurile, numai diriginților și unui număr de alți cîțiva pedagogi cum sînt de exemplu, profesorii care predau istoria, limba și literatura romînă. O asemenea îngustare a sferei educației patriotice nu poate fi decît dăunătoare și nu-și găsește nici o justificare.

În realitate nu există nici un obiect de învățămînt în predarea căruia să nu se poată realiza educația patriotică a tineretului. Să luăm bunăoară chimia și vom vedea ce uriașe posibilități de cultivare a dragostei pentru patrie creează predarea acestui obiect. Țara noastră dispune de mari posibilități și resurse în vederea unei puternice dezvoltări a industriei chimice. Încă în anii primului cincinal producția industriei noastre chimice a crescut de aproape 3 ori. În anii care urmează se vor dezvolta considerabil ramurile principale ale industriei chimice, și în primul rînd, industria petro-chimică, industria de celuloză etc. A apărut necesitatea elaborării unui plan de perspectivă al dezvoltării industriei noastre chimice pe o perioadă de 10—15 ani. Este datoria pedagogilor ca în predarea chimiei să înarmeze tineretul cu puterea științei, aprinzînd totodată în sufletul elevilor și studenților mîndria de stăpîni ai nesecatelor bogății ale patriei noastre și hotărîrea de a lupta pentru punerea lor în slujba poporului.

Un rol deosebit în educația patriotică a tineretului îl va avea predarea cunoștințelor de marxism-leninism și economie politică în școala medie. Aceste cunoștințe vor ajuta tineretul nostru să-și însușească concepția marxist-leninistă despre lume, să înțeleagă în mod just transformările revoluționare care au loc în țara noastră, să cunoască și să-și însușească esența politicii partidului și guvernului nostru. Înarmarea tineretului cu cunoștințe de marxism-leninism și economie politică va permite tineretului să înțeleagă și să aprecieze marile eforturi ale poporului care și-a ales calea construirii socialismului și să-și dea seama că datoria generațiilor tinere este să ducă mai departe și să dezvolte cuceririle înaintașilor. Este necesar ca, din timp, să se ia toate măsurile necesare pentru pregătirea condițiilor unei predări eficace a acestor discipline astfel, încît chiar din primul an al predării lor elevii să beneficieze de un ajutor cît mai mare.

Partidul învață masele că sentimentul patriotismului socialist nu trebuie înțeles ca o îndrăgire abstractă a patriei, ci ca un sentiment profund, legat în mod organic de lupta pentru construirea socialismului. Dragostea de patrie a tineretului trebuie să se manifeste, de asemenea, nu numai în sentimentele lui, ci mai ales în acțiunile practice în folosul patriei. În această privință cea dintîi datorie patriotică a elevilor este aceea de a învăța, de a-și însuși știința și de a se pregăti pentru a aplica în viață cunoștințele acumulate. Atitudinea față de învățătură trebuie să constituie însă nu numai un prilej de a constata manifestarea patriotismului tineretului ci, mai ales, un mijloc de educație patriotică a acestuia. Mulți pedagogi au obținut rezultate valoroase în instruirea și educarea elevilor, tocmai datorită faptului că prin întreaga lor activitate au știut să cultive la elevi dragostea și interesul pentru învățătură, lichidînd toceala, mușchiuiala, transmiterea de cunoștințe nefolositoare, realizînd o strînsă legătură a studiului cu viața, dînd tineretului posibilitatea să se obișnuiască, să învețe să aplice în practică, în forme corespunzătoare vîrstei lor și potrivit posibilităților lor, în interesul patriei, cunoștințele însușite în mod teoretic. Dar mai sînt și pedagogi care se plîng că elevii lor manifestă dezinteres pentru studiu, apatie, moleșeală. Aceeași elevi, însă, se prezintă cu totul altfel la disciplinele predate de alte cadre didactice, iar în cadrul unor activități de folos obștesc ei se afirmă ca buni organizatori, elemente cu inițiativă. Cauzele unor asemenea situații se cer cercetate de către fiecare pedagog avînd mereu în vedere că de felul cum se duce munca în școală depinde cultivarea atitudinii elevilor față de studiu, față de activitățile practice, cultivarea dorinței lor de a se pregăti temeinic pentru a participa la lupta generală a poporului în construirea socialismului. Generațiilor tinere le revine sarcina de a ridica patria noastră pe cele mai înalte culmi ale științelor, tehnicii și artelor, de a făuri poporului o viață pe care în trecut nici n-a îndrăznit s-o viseze. Pentru aceasta tineretul trebuie ajutat să învețe să-și însușească știința, să învețe să valorifice bogățiile patriei noastre.

Educația patriotismului socialist trebuie realizată în strînsă îmbinare cu *educația în spiritul internaționalismului proletar*. Nu poți fi adevărat

patriot dacă nu respecți și celelalte popoare, după cum nu poți fi internaționalist dacă nu iubești propria ta patrie, propriul tău popor. De aci decurge pentru școală sarcina de a îmbina educația în spiritul patriotismului socialist cu educația în spiritul frăției între popoare, al legăturii frățești și al solidarității cu tineretul și cu oamenii muncii din toate țările, și în primul rînd, în spiritul prieteniei de nezdruncinat cu marele popor sovietic și cu popoarele celorlalte țări socialiste. „Frăția și colaborarea prietenească între tineri, indiferent de apartenența lor națională, sentimentele internaționaliste de dragoste și prietenie față de Uniunea Sovietică, constructoarea comunismului, față de țările care construiesc socialismul, solidaritatea cu lupta tineretului din lumea întreagă — astfel de trăsături trebuie să caracterizeze întregul nostru tineret". [6]

În zilele noastre, cînd nobila idee a internaționalismului proletar este atacată în mod vehement atît de dușmanii fățiși ai marxism-leninismului cît și de revizioniștii de tot felul, educația tineretului în spiritul internaționalismului proletar capătă o însemnătate excepțională.

Viața a demonstrat că elementele dușmănoase fac tot ce le stă în putință pentru a atîța naționalismul atît în rîndurile tinerilor romîni cît și în cele ale tinerilor aparținînd naționalităților conlocuitoare. De aceea, este necesară ridicarea la un nivel mai înalt a muncii de educație patriotică și internaționalistă a tineretului din școli și facultăți. Învățămîntul este chemat să aducă o mare contribuție la întărirea prieteniei între popoare, la demascarea oricăror încercări ale reacțiunii de a specula mîndria națională pe care dușmanii ar vrea s-o canalizeze pe linia atîțării naționalismului și șovinismului. Școala trebuie să explice tineretului, să-l ajute să înțeleagă că numai burghezia este interesată să opună internaționalismului proletar, naționalismul șovin.

În ultimul timp burghezia și simbrioții ei agită din nou steagul periculos al cosmopolitismului. Demascarea cosmopolitismului burghez contemporan ca armă periculoasă a reacțiunii internaționale constituie una din cele mai importante condiții pentru educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar. Într-o formă simplă, prin exemple vii și accesibile este necesar să li se explice tinerilor esența antipopulară a cosmopolitismului, să li se dovedească în mod convingător că între cosmopolitismul burghez și internaționalismul proletar există o contradicție de neîmpăcat.

Marile sarcini ale construirii socialismului în patria noastră pun în fața învățămîntului, cu toată ascuțimea, problema cultivării, încă din anii de școală, *a unei atitudini noi, socialiste față de muncă*. În noua atitudine față de muncă se oglindește în modul cel mai grăitor noua fizionomie morală a tineretului și a întregului nostru popor.

Întreaga noastră realitate socialistă constituie un mediu extrem de prielnic pentru educația tineretului în spiritul dragostei față de muncă. Smulgerea puterii politice din mîna claselor exploatatoare, naționalizarea

[6] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Cuvîntarea rostită la cel de al II-lea Congres al U. T. M., „Scînteia" nr. 3637 din 1 iulie 1956, pag. 2.

principalelor mijloace de producție și statornicirea relațiilor de producție socialiste în sectorul socialist al economiei naționale au determinat și schimbarea atitudinii oamenilor față de muncă. În R.P.R., munca devine tot mai mult o chestiune de onoare și cinste, de eroism, constituind conținutul esențial al vieții oamenilor.

Regimul democrat-popular a descătușat inițiativa creatoare a maselor, a creat posibilități pentru dezvoltarea talentelor și aptitudinilor poporului care au fost atîta timp strivite și înăbușite în mod brutal de regimul burghezo-moșieresc. Conștiința oamenilor muncii că astăzi lucrează pentru ei, pentru poporul lor, le înaripează eforturile.

Instituțiunile noastre de învățămînt au și obținut o serie de rezultate pozitive în educarea dragostei de muncă la elevi. Aceste rezultate se cer consolidate, dezvoltate și înmulțite. Să nu uităm că vreme îndelungată clasele exploatatoare au cultivat o atitudine de dispreț față de munca constructivă și au creat în țară condiții care în mod obiectiv determinau o atitudine de respingere a muncii înrobitoare.

Astăzi aceste condiții au fost lichidate. Cum conștiința oamenilor rămîne însă în urmă față de noile condiții socialiste de viață, nu trebuie să ne surprindă faptul că vechea mentalitate de evitare a muncii direct productive și de căutare a unui locșor călduț în diferite birouri etc., se mai face simțită. Dar dacă nu trebuie să ne surprindă, nu înseamnă că ne poate lăsa indiferenți o astfel de situație. Datoria noastră a slujitorilor școlii este să organizăm în așa fel munca de instruire și educare, încît să determinăm lichidarea acestei influențe profund dăunătoare a moralei vechi, burgheze. Să ajutăm tineretul să înțeleagă cît de dăunătoare este atît pentru propria dezvoltare cît și pentru interesele patriei irosirea în munci neproductive a forțelor, a cunoștințelor dobîndite în anii de școală.

Tineretul nostru astăzi are fericirea de a trăi o epocă pe care altădată tinerii abia îndrăzneau s-o viseze — epoca construirii socialismului. Cine nu știe că tineretul se caracterizează printr-o inepuizabilă energie creatoare. Epoca noastră creează tineretului posibilități nelimitate de manifestare utilă, în chip constructiv, a acestei energii. Nu este greu de înțeles că locul cel mai indicat pentru ca această energie să rodească, îl constituie sectoarele productive. Spre aceste sectoare să fie îndemnat tineretul. Să ne fie permis să ne exprimăm aci părerea că dacă anumiți tineri n-au găsit la timp drumul către aceste sectoare o mare parte din vină o purtăm noi pedagogii.

În anii care au trecut de la eliberarea țării n-a fost acțiune mai importantă la care tineretul să nu-și fi adus contribuția sa de preț. Mase mari de tineri au făcut să clocotească munca entuziastă, creatoare, pe marile șantiere naționale, zidind fabrici și uzine, centrale electrice, construind căi ferate, poduri etc. Oare am folosit noi așa cum se cuvine aceste înfăptuiri pentru a trezi în conștiința elevilor și studenților dragostea față de munca productivă, creatoare, în scopul întăririi puterii patriei? Fără a nega realizările pozitive care nu lipsesc în această privință trebuie să recunoaștem că s-a făcut prea puțin. Să recunoaștem și să tragem concluziile necesare pentru viitor.

În condițiile socialismului munca este nu numai o obligație față de societate ci și un drept al fiecărui cetățean de a lua parte în mod activ la rezolvarea celor mai importante probleme ale societății — problemele creării bunurilor materiale și culturale. În procesul muncii omul are posibilitatea de a-și manifesta în chipul cel mai profund aptitudinile, talentele, înaltele sale calități morale. Dar munca nu constituie numai un prilej de manifestare a valorilor etice, ci reprezintă însuși procesul în cursul căruia se nasc, capătă formă și se consolidează numeroase însușiri morale care carcaterizează omul societății socialiste cum sînt: colectivismul, disciplina socialistă, spiritul de inițiativă, spiritul de răspundere etc.

În îndeplinirea misiunii sale de a educa tineretul în spiritul moralei comuniste școlii îi revine sarcina de a cultiva în rîndurile tineretului și *o atitudine nouă față de avutul obștesc.*

Ținînd seama că grija pentru apărarea și consolidarea proprietății socialiste este una din trăsăturile care exprimă cel mai bine acțiunea moralei comuniste asupra bazei economice a socialismului, apare limpede importanța educării acestei calități morale la tineret, încă de pe băncile școlii. Chiar din primul an de învățămînt copiii trebuie obișnuiți să îngrijească bunurile clasei și ale școlii. Acțiunea de politehnizare a învățămîntului de cultură generală lărgește considerabil posibilitățile de a dezvolta la elevi grija pentru bunurile comune. În această privință cadrele didactice trebuie să folosească cu pricepere exemplele atît de convingătoare ale transformărilor radicale care s-au petrecut în rîndurile oamenilor muncii. Pe baza proprietății socialiste și a relațiilor socialiste de producție, oamenii muncii își formează o nouă atitudine față de avutul obștesc. Grija pentru păstrarea, apărarea și dezvoltarea avutului obștesc a devenit pentru masa largă a oamenilor muncii din țara noastră o problemă de răspundere, o înaltă datorie cetățenească.

Atitudinea socialistă față de muncă și de avutul obștesc este de neconceput fără o *disciplină conștientă* care constituie una din trăsăturile ce caracterizează omul societății socialiste. Ca și celelalte trăsături ale moralei comuniste, disciplina conștientă se formează în procesul de educare a tineretului. Ea constituie deci nu numai un mijloc de educare — cum, din păcate, mai cred unii dintre pedagogi — ci un rezultat al întregii opere educative care se desfășoară în școală și, bineînțeles, și în afara școlii.

În societatea noastră disciplina conștientă se dezvoltă în procesul muncii și își are izvorul în noile condiții ale vieții materiale a societății. Școala, ca parte integrantă a societății noastre, trebuie nu numai să reflecte în cadrul ei și în condițiile ei specifice, disciplina conștientă a societății, ci, prin activitatea multilaterală, să educe tineretul în spiritul cerințelor disciplinei socialiste.

În opoziție cu morala burgheză, morală comunistă insuflă oamenilor încă din anii de școală, solidaritate și ajutor reciproc, devotament față de cauza comună — construirea socialismului, subordonarea intereselor personale față de cele generale ale colectivității. Școala are datoria să-i ajute pe copii să înțeleagă că în orînduirea noastră democrat-populară unde s-a instaurat deplina egalitate din punct de vedere politic între oameni, indiferent de apartenența națională, religioasă etc., unde a fost

lichidată proprietatea privată asupra principalelor mijloace de producție, bunăstarea personală a fiecărui om al muncii depinde de bogăția societății noastre, de întărirea continuă a avutului obștesc.

Fără să neglijăm cîtuși de puțin faptul că educația tineretului în spirit colectiv este o sarcină a tuturor școlilor noastre, este necesar să subliniem în mod special marea însemnătate a cultivării spiritului colectiv în rîndul tineretului din școlile sătești. Elevii acestor școli vin dintr-un mediu unde, datorită proprietății particulare asupra pămîntului, datorită tradițiilor etc., s-a cultivat secole de-a rîndul individualismul. Eficacitatea muncii școlilor în ceea ce privește educarea tineretului în spiritul colectivismului va crește înzecit dacă pedagogii vor ști să lege în mod organic procesul instructiv-educativ din școală de marele proces revoluționar de transformare socialistă a agriculturii care constituie cea mai convingătoare cale de educare în spirit colectiv.

Cultivarea spiritului de colectiv în rîndurile elevilor cere atît teoriei cît și practicii pedagogice să acorde o mare atenție problemelor cu privire la rolul și importanța educativă a colectivului de copii, la conținutul activității acestuia, la rolul și metodele de muncă ale organizațiilor de pionieri și UTM, la organizarea întregii activități a copiilor și tineretului, nu numai în școală, ci și în timpul pe care și-l petrec în afara școlii. În toate aceste probleme este necesar să se lichideze cu fermitate rămînerea în urmă în ceea ce privește munca de cercetare și generalizare științifică a experienței pozitive a învățătorilor și profesorilor din școli.

Ideologii burghezi și tot felul de „teoreticieni", mai mult sau mai puțin cunoscuți, caută pe toate căile să convingă lumea că educarea colectivismului ar fi o iluzie deșartă a comuniștilor. Dar de vreme ce asemenea oameni găsesc cu cale să combată colectivismul, se vede treaba că el există și le face mult sînge rău celor care de secole au educat și continuă să educe tocmai contrariul lui — individualismul.

De la tribuna celei de a XI-a Sesiuni a Adunării Generale a O.N.U. d-l Belaunde, delegatul statului Peru, unealtă docilă a monopoliștilor din S.U.A., și „pedagog" de ocazie, a declarat cu emfază că în lume „nu există un singur om care să accepte socialismul, munca colectivă, căci — pretinde Belaunde — omul a fost și va rămîne pe veci individualist". O asemenea afirmație nu denotă, desigur, nici inteligență, nici originalitate. Această afirmație au făcut-o înaintea lui Belaunde sute de alți propagandiști burghezi.

Experiența arată însă că viața, istoria, nu pot fi oprite. Peste 900.000.000 de oameni au pornit pe drumul socialismului, al muncii colective și alte sute de milioane luptă în cele mai variate condiții pentru a păși pe același drum. Socialismul, colectivismul este acceptat astăzi nu numai de oamenii muncii din țările lagărului socialist ci și de sutele de milioane de oameni ai muncii din celelalte țări ale lumii. Este o datorie a cercetătorilor din domeniul pedagogiei de a spulbera teoriile de felul celor amintite mai sus, teorii în care nu cred nici propagatorii lor, dar care sînt menite să provoace confuzie și dezorientare.

Grija pentru om, pentru satisfacerea nevoilor lui materiale și culturale constituie legea supremă a întregii activități a partidului și gu-

vernului țării noastre. Aceasta este o strălucită concretizare a înaltelor cerințe ale moralei comuniste, este expresia cea mai înaltă a *umanismului socialist.*

Grija față de om însă este incompatibilă cu tolerarea încălcării regulilor conviețuirii socialiste, cu nerespectarea legalității noastre populare, cu orice încercare de încălcare a bazelor orînduirii socialiste. Umanismul socialist nu poate fi în nici un caz confundat cu liberalismul burghez. Grija pentru om presupune măsuri severe împotriva oricui ar încerca să dăuneze socialismului — baza satisfacerii nevoilor materiale și spirituale ale poporului. De aceea, este moral ca societatea noastră socialistă, colectivitatea, să ceară individului să respecte interesele generale ale colectivității.

Bazele unei asemenea educații trebuie puse în școală. Desfășurînd o muncă politico-educativă concretă, în mod sistematic și cu tact, cadrele didactice, organizațiile UTM, unitățile și detașamentele de pionieri trebuie să combată cu fermitate manifestările de indisciplină, lipsa de respect față de pedagogi, părinți și de alți oameni vîrstnici. Cultivarea în anii de învățămînt a unei comportări demne de școală și în viața de toate zilele, respectarea disciplinei școlare, îndeplinirea regulilor de purtare pentru elevi constituie baza sigură a unei comportări demne a tineretului după terminarea studiilor, în societate, în producție.

În rîndurile de mai sus ne-am referit numai la cîteva aspecte esențiale în legătură cu principalele calități morale pe care școala noastră este chemată să le insufle tineretului. La acestea trebuie adăugate voința și curajul în lupta pentru înfrîngerea greutăților: atitudinea demnă, justă, față de femeie, cinstea și sinceritatea, respectarea adevărului, optimismul, tovărășia și prietenia, modestia, precum și alte însușiri ale omului societății noastre.

Ceea ce este *esențial* în realizarea educației morale în spirit comunist a tineretului este *lupta activă pentru construirea socialismului.* Morala comunistă cere ca toate forțele poporului nostru muncitor să fie îndreptate în direcția luptei pentru lichidarea exploatării omului de către om, pentru asigurarea victoriei depline a socialismului în Republica Populară Romînă. Ca morală dominantă în statul nostru, morala comunistă exercită o uriașă influență asupra dezvoltării țării și pătrunde în mase din ce în ce mai largi ale poporului.

Dezvoltarea moralei comuniste în țara noastră nu are însă loc în mod neted. O trăsătură caracteristică a acestei dezvoltări o constituie lupta împotriva moralei burgheze, luptă care este parte integrantă a luptei ideologiei socialiste împotriva ideologiei burgheze, a luptei pentru construirea socialismului.

În dezvoltarea sa istorică țara noastră străbate în prezent etapa trecerii de la capitalism la socialism. Dușmanul de clasă, care a fost zdrobit în sectoarele hotărîtoare ale economiei, își intensifică eforturile în domeniul ideologiei. El acționează cu o deosebită perfidie pe tărîmul moralei căutînd să mențină și să extindă influența moralei burgheze asupra oamenilor muncii și acordînd o atenție deosebită influențării tineretului.

Existenţa în ţara noastră a rămăşiţelor exploatării omului de către om, precum şi existenţa în afara graniţelor ţării a lumii capitaliste constituie o sursă permanentă de propagare a concepţiilor ideologice burgheze, inclusiv a concepţiilor morale burgheze.

De aceea, întreaga activitate de educaţie morală în spirit comunist trebuie să fie pătrunsă de *spirit combativ,* să aibă un caracter ofensiv, să constituie o luptă intransigentă pentru desrădăcinarea influenţelor ideologice burgheze şi cultivarea calităţilor nobile ale moralei comuniste. Spiritul combativ al educaţiei comuniste este determinat în cea mai mare măsură de înţelegerea clară de către toţi pedagogii, a caracterului de clasă al moralei.

Este îndeobşte cunoscut că majoritatea covîrşitoare a pedagogilor noştri recunosc caracterul de clasă al moralei. Cu toate acestea, deseori, în conferinţe, lecţii, convorbiri etc., deşi se precizează că în societatea împărţită în clase antagoniste morala are un caracter de clasă, se dau moralei o serie de definiţii şi interpretări care de fapt ignorează caracterul ei de clasă. Aşa de exemplu, are o largă circulaţie definiţia după care morala ar fi „totalitatea normelor şi regulilor care determină conduita oamenilor în societate". De asemenea, este răspîndită şi definiţia potrivit căreia morala „exprimă comportarea oamenilor faţă de semenii lor, atitudinea lor faţă de societate şi faţă de diferitele forme ale vieţii sociale."

O analiză ştiinţifică a acestor definiţii arată că ele nu exprimă caracterul de clasă al moralei şi nu pot să nu producă confuzii. De aceea, este indicat ca definirea moralei şi analiza diferitelor probleme ale moralei să se facă întotdeauna avîndu-se *în vedere de care anume morală este vorba, la morala cărei clase ne referim.* Pentru a pătrunde adevăratul sens al diverselor teorii etice este necesar să se cerceteze întotdeauna de unde izvorăsc ele, interesele cărei clase le apără şi împotriva cui sînt îndreptate.

Atîta vreme cît există clase antagoniste, principiile morale nu sînt comune nici mai multor orînduiri sociale, nici oamenilor aparţinînd claselor care se înfruntă. Ele sînt totdeauna principii ale unei anumite clase, dintr-o anumită epocă istorică.

Ţinînd seama de toate acestea morala ar putea fi definită ca un sistem de principii şi norme de conduită care exprimă năzuinţele şi interesele unei anumite clase sociale într-o etapă dată a dezvoltării societăţii. Principiile şi normele morale se referă la atitudinea oamenilor aparţinînd unor anumite clase sociale faţă de membrii clasei respective, faţă de clasa duşmană, faţă de orînduirea economică şi de stat, faţă de patrie şi popor, faţă de alte popoare etc.

Spre deosebire de burghezie, clasa muncitoare n-are nevoie să ascundă caracterul de clasă al moralei sale, caracterul ei militant. Dimpotrivă, clasa muncitoare arată deschis că de gradul în care morala sa va reuşi să cucerească masele depinde forţa cu care ea va influenţa dezvoltarea societăţii noastre spre victoria deplină a socialismului.

În opera aceasta cadrele didactice sînt chemate să aducă o contribuție dintre cele mai valoroase. Iată de ce studierea atentă și generalizarea experienței pozitive a pedagogilor noștri în domeniul educației morale în spirit comunist a tineretului are o uriașă însemnătate teoretică și practică.

*

În articolul de față nu ne-am propus decît să ridicăm unele din principalele probleme pe care le ridică această temă inepuizabilă. Sîntem convinși că publicarea în continuare în paginile „Revistei de pedagogie" a unor materiale care să oglindească preocupările și experiența înaintată a unui număr cît mai mare de pedagogi n-ar fi decît folositoare școlii noastre în îndeplinirea sarcinilor sale care izvorăsc din necesitățile concrete ale construirii socialismului în patria noastră.

CORELAȚII ÎNTRE APTITUDINILE LA DIFERITELE OBIECTE DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL MEDIU, CU CONCLUZII ASUPRA ORGANIZĂRII ȘCOLARE *

G. ZAPAN

Cuprinsul: I. Introducere. II. Metoda de cercetare a aptitudinilor. Experimente. III. Calculul corelațiilor. Stabilirea corelațiilor dintre aptitudinile la diferitele obiecte de studiu din învățămîntul mediu. Interpretarea rezultatelor. IV. Concluzii. 1. Concluzii în legătură cu obiectele „centrale" în învățămînt. 2. Concluzii privitoare la problema alegerii profesiunii. 3. Concluzii privitoare la organizarea învățămîntului mediu.

I. Introducere

Problema corelațiilor dintre diferitele discipline de învățămînt a format pînă astăzi obiectul unor numeroase cercetări. Scopul acestor cercetări este de a arăta în mod științific dacă diferitele obiecte de învățămînt sînt sau nu înrudite între ele, sau sînt înrudite doar pe grupe de specialități și dacă învățămîntul mediu trebuie să funcționeze ca învățămînt unitar, sau divizat pe secții — și în acest ultim caz cînd trebuie făcută diviziunea?

De rezolvarea acestei probleme depinde în mare măsură și răspunsul la problema alegerii profesiunii. Este necesar ca elevii să se specializeze de timpuriu, în vederea unei profesiuni, deoarece aptitudinile lor s-au format și s-au diferențiat? Sau elevii sînt susceptibili, în învățămîntul mediu, de a-și însuși numai o cultură generală multilaterală? Sau pot face și una și alta?

Incercările întreprinse în repetate rînduri, pe scară largă în S.U.A. (țara statisticii) de a se determina corelațiile dintre obiectele de învățămînt, pe baza zecilor de mii de note, consemnate în cataloagele școlare, în ciuda numărului mare de date statistice, n-au dus totuși la rezultate concludente. Corelațiile obținute pe această cale apar de obicei exagerat de mari și nediferențiate. Acest lucru se explică prin aceea că prin notele școlare nu se valorifică numai aptitudinile elevilor ci și cunoștințele lor, sîrguința, interesul manifestat de elevi pentru școală, sau pentru anumite obiecte de învățămînt etc. Dar notele mai sînt influențate și de unele

* *N. R.* Cu toate că cercetările au fost întreprinse în anii 1930—1933, considerăm că articolul, atît prin metodica de cercetare cît mai ales prin concluziile teoretice stabilite, răspunde unei probleme actuale.

motive subiective, privind de exemplu comportarea elevului față de profesor, ca și preferințele pe care profesorul le manifestă pentru unii elevi, determinate de simpatie, antipatie, interes, etc.

O altă metodă întrebuințată de unii cercetători, a constat în determinarea corelațiilor nu numai pe bază de note, ci, paralel cu aceasta, și pe baza intereselor elevilor pentru diferitele obiecte de învățămînt.

Corelațiile dintre interesele elevilor, la diferitele obiecte, au dat la prima vedere rezultate cèva mai bune decît cele dintre note. De astă dată s-au găsit corelații mai mari pentru obiectele din primele clase ale învățămîntului mediu și corelații mai mici în cazul obiectelor din clasele superioare. Totuși nici prin această metodă n-a putut fi rezolvată problema, deoarece indicația intereselor, pe care o dau înșiși elevii, pentru diferitele discipline, nu prezintă totdeauna o bază sigură, fiind determinată uneori chiar de motive întîmplătoare. De aceea rezultatele acestor cercetări prezintă variații mari și deci nesiguranță. Totodată se știe că nu totdeauna interesele elevilor coincid cu aptitudinile lor. Sînt cazuri în care elevii manifestă, chiar în masă, interes pentru un anumit obiect de învățămînt, pentru motivul că profesorul respectiv este un foarte bun pedagog: face lecții frumoase și știe să deștepte interesul elevilor și să atragă preocupările lor pentru acel obiect. Astfel, dacă într-o anumită școală medie există doi profesori excepționali, să zicem cel de matematici și cel de muzică, prin aplicarea principiului corelațiilor intereselor, ar rezulta că dintre toate obiectele de studiu din învățămîntul mediu, corelația cea mai mare o prezintă matematica cu muzica. Iar dacă în altă școală profesorii cei mai buni ar preda alte obiecte, ar rezulta că acolo corelația cea mai mare ar fi între alte obiecte de învățămînt. In realitate prin această metodă se determină doar corelațiile dintre interesele la diferitele obiecte de învățămînt, care pot să varieze mult de la o școală la alta, pentru motivele arătate. Pe această cale nu se rezolvă însă problema propusă, a gradului de înrudire (corelație) dintre diferitele obiecte de studiu din învățămîntul mediu. In acest scop urmează să determinăm corelațiile dintre aptitudinile la diferitele obiecte. Aceste corelații trebuie să ia aproximativ aceleași valori în toate școlile medii care au același regim și același program și care sînt frecventate de elevi cu un nivel aproximativ asemănător.

Pornind de la considerațiile expuse mai sus, noi am căutat o altă cale de rezolvare a problemei, pe baza unei metode speciale de clasificare, cu valoare obiectivă, a elevilor unei clase, din punctul de vedere al aptitudinilor la diferitele obiecte de învățămînt.

II. Metoda de cercetare

Aptitudinile elevilor la diferitele obiecte de învățămînt nu pot fi determinate așadar numai pe baza notelor, sau pe baza intereselor și desigur nici pe baza rezolvării unor probe scurte și artificiale sub forma

[1] *H. Volgt,* Korrelationen zwischen den Hauptinteressen für die Unterrichtsfächer und zwischen den Leistungen in wesentlichen Unterrichtsfächern an höheren Mädchenschulen. Zeitschr. f. angew. Psychol., Bd. 26/926.

testelor. Se știe că aptitudinile sînt acele însușiri psihice relativ stabile, care apar și se dezvoltă în activitatea omului și care la rîndul lor constituie o condiție necesară pentru efectuarea cu succes a uneia sau mai multor activități. Așadar aptitudinile literare, artistice, la matematici, la geografie etc. ale elevilor apar și se dezvoltă în timpul activității pe care elevii o depun la aceste discipline. Cei care ajută la formarea și dezvoltarea aptitudinilor elevilor și care ar trebui să urmărească și stadiul acestei dezvoltări, în cazul fiecărui elev în parte, sînt profesorii de diferite specialități.

De aceea determinarea clasificării elevilor, din punctul de vedere al aptitudinilor acestora la diferitele obiecte de studiu, ar trebui să revină în primul rînd profesorului.

In cercetările preliminare, pe care le-am început în anul 1930, am cerut profesorilor din mai multe școli medii din București, să-și clasifice elevii, pe clase, din punctul de vedere al aptitudinilor acestora la materiile respective. Am constatat însă că nu toți profesorii își cunoșteau elevii, din punctul de vedere al aptitudinilor și că cei mai mulți, nu puteau da clasificarea cerută, decît recurgînd la cataloage, considerînd notele ca mijloc principal de inspirație în operația de clasificare.

Ca urmare, cercetarea trebuia făcută numai într-o școală în care se ofereau condiții prielnice ca profesorii să-și cunoască foarte bine elevii.

Ca școală de experimentare am ales la început (în anul 1930), liceul de la Mînăstirea Dealu, care funcționa ca liceu unic cu 7 clase. In acea școală elevii locuiau în internat și, în afara orelor din program ei participau împreună și la ore de pregătire și meditații, la care veneau deseori și profesorii, care locuiau de asemenea în clădirea școlii și care aveau contact cu elevii și în timpul lor liber, la masă, pe terenul de sport, în excursii etc. Totodată unii profesori (în special cei de matematici, de literatură, muzică, desen, cultură fizică etc.), conduceau cercuri speciale de pregătire și cultivare a elevilor care prezentau interes și aptitudini pentru anumite specialități.

Pe baza unui instructaj dat profesorilor, aceștia au procedat la clasificarea elevilor, pe clase, din punctul de vedere al aptitudinilor lor la diferitele obiecte de învățămînt.

Intrucît elevii se cunoșteau foarte bine între ei, atît din orele școlare, cît și din activitatea la cercurile de studii, ca și din activitatea lor extrașcolară, am încercat să obțin asemenea clasificări și din partea elevilor înșiși.

Am constatat unele diferențe în clasificările date de elevi, în raport cu clasificările date de profesori. Din rezolvarea acestor cazuri a rezultat că în genere elevii se cunoșteau între ei în mai mare măsură (mai profund și mai multilateral), decît îi cunoșteau profesorii, chiar cînd aceștia erau foarte pricepuți și aveau un contact strîns cu elevii.

Pe baza clasificărilor astfel obținute și corectate reciproc, am obținut clasificările cele mai probabile, care au servit la determinarea corelațiilor dintre aptitudinile la diferite obiecte de studiu din învățămîntul mediu. Lucrarea a fost publicată. In această lucrare se expun, în afara

celor arătate mai sus, rezultatele, interpretările, precum și concluziile privitoare la organizarea școlară.[2]

Ulterior am considerat că cercetarea trebuie extinsă, pe baza unei metode care să prezinte mai multe garanții de obiectivitate decît metoda precedentă și care să se poată aplica în genere, în orice școală, deoarece cercetările realizate într-o singură școală nu sînt suficiente pentru a putea trage concluzii valabile asupra organizării școlare.

Cercetările întreprinse în acest scop în anii următori, după 1930, în 4 școli medii (licee) unice, din București pe baza unei noi metode, au dus însă la aceleași rezultate, ceea ce a însemnat că prima cercetare a fost totuși suficient de valabilă, întrunind cerințele necesare pentru rezolvarea problemei propuse, datorită condițiilor prielnice pe care le oferea școala în care am experimentat.

Intrucît lucrarea nu a fost publicată încă în limba romînă, o prezentăm în cele ce urmează. Vom expune metoda, cercetările, rezultatele, interpretările, dimpreună cu concluziile care se desprind cu privire la organizarea școlară.

Pornind de la constatarea că elevii se cunosc de obicei suficient de bine între ei, din împrejurările zilnice ale vieții școlare și extrașcolare, pe care le trăiesc împreună, ne-am propus să examinăm și să dezvoltăm o metodă de cunoaștere a semenilor și de autocunoaștere, pe baza unei aprecieri cu caracter obiectiv, pe care o *numim*: apreciere obiectivă.

Perfecționarea elevilor în vederea aprecierii obiective se face prin exerciții speciale. Acestea constau în încercări de aprecieri asupra însușirilor semenilor și a însușirilor proprii, urmate de un control în raport cu realitatea.

Practic, exercițiile se fac în cadrul activității școlare, cu ocazia tezelor sau extemporalelor la diferitele obiecte de învățămînt. Se cere ca fiecare elev, înainte de a preda profesorului caietul, să indice în scris prin apreciere, pe ultima pagină, numele acelor elevi pe care el îi apreciază că au rezolvat mai bine problemele date, în cazul matematicii, sau au dezvoltat mai bine tema respectivă, în cazul tezei la literatură etc. Aprecierile se vor face prin clasificări. De asemenea, fiecare elev va nota și numele acelor elevi, pe care el îi apreciază că sînt mai slabi la proba respectivă. In aceste notări elevul se va aprecia și pe sine, trecîndu-se pe rangul pe care crede sincer că-l merită: printre primii, printre ultimii, sau se va lăsa nescris, adică printre cei mijlocii.

Chiar de la primul exercițiu, se atrage atenția elevilor că li se vor cere deseori să facă asemenea clasificări asupra elevilor clasei și asupra lor înșiși și că ei trebuie ca în aceste aprecieri să dea rezultate din ce în ce mai apropiate de datele obiective ale realității. De aceea li se recomandă ca prin observații continui și sistematice și chiar prin discuții contradictorii în cercuri restrînse cu camarazii, să se preocupe de cunoașterea calităților și a defectelor tuturor elevilor clasei (în primul rînd în legătură cu posibilitățile lor la diferitele obiecte de învăță-

[2] *G. Zapan*, Beziehungen zwischen den Unterrichtsfächern in den höheren Schulen und Folgerung für die Schulorganisation. Psych. Zeitschr. 1933.

mînt) și să-și verifice apoi concluziile, pe baza manifestărilor reale ale elevilor, în activitatea lor școlară și extrașcolară.

O dată cu aceste exerciții va încerca și profesorul aprecierea elevilor. Acesta va clasifica de asemenea, pe o foaie de hîrtie, pe primii 30% și ultimii 30%, adică va indica pe cei mai buni și pe cei mai slabi la proba respectivă, înainte de a vedea lucrările elevilor.

După ce lucrările sînt corectate și notate, elevii sînt clasificați de către profesor, pe baza performanțelor reale. In modul acesta obținem pe de o parte clasificarea elevilor după performanțele obiective la proba considerată, iar pe de alta clasificările la aceeași probă, apreciate de elevi și de profesor. Din compararea clasificărilor date prin apreciere, cu clasificarea reală (care se va scrie pe tablă), se pot vedea greșelile făcute în aprecieri și totodată participanții sînt corectați.

Prin repetarea acestor exerciții de apreciere, urmate de autocontrol, elevii se perfecționează în aprecierea obiectivă de sine și a semenilor, dînd clasificări din ce în ce mai apropiate de datele realității. Totodată se perfecționează și profesorul în cunoașterea justă a elevilor.

Procedîndu-se în acest mod, se constată că erorile în aprecieri scad din ce în ce. Astfel, după circa 3 luni de exerciții, cîte o dată pe săptămînă, s-a constatat că erorile în apreciere, în raport cu realitatea, au scăzut cu 2/3 din erorile inițiale. Elevii au devenit așadar mai obiectivi în aprecierea de sine și a semenilor. Aprecierile lor deși nu pot fi niciodată absolut obiective, tind totuși să se apropie de datele realității. La fel și clasificările date de profesori.

Pe baza clasificărilor parțiale date de elevi, se poate obține o clasificare medie a clasei. S-a constatat că această clasificare generală corespunde aproape perfect cu realitatea, în cazul cînd colectivul a fost perfecționat în cunoașterea de sine și a semenilor, după metoda experimentală descrisă mai sus. Acest lucru are loc cam după 3—4 luni de exerciții, cîte unul săptămînal, privind obiecte și teme mereu diferite.

Progresul în cunoașterea obiectivă a semenilor se datorește atît exercițiilor ca atare, cît și mai cu seamă faptului că participanții la aceste exerciții, știind că vor trebui să clasifice just pe toți elevii din clasă, din diferite puncte de vedere, sînt interesați de astă dată să observe cu multă atenție toate manifestările elevilor, în activitatea lor școlară și eventual și extrașcolară, pentru a-i cunoaște cît mai bine și pentru a-și forma convingeri juste asupra posibilităților și defectelor lor. Exercițiile de aprecieri prin clasificări, descrise mai sus, au rolul de a stimula observațiile asupra semenilor. Totodată ele au rol de întărire a aprecierilor (formate prin observații), care corespund cu realitatea și de corectare a celor care nu corespund.

Această metodă de perfecționare în cunoașterea obiectivă de sine și a semenilor, a fost experimentată în școlile menționate din București, între anii 1931—1933. In fiecare școală exercițiile au durat cîte cca. 4 luni.

După aceasta, pe baza unui instructaj dat, s-a cerut ca elevii fiecărei clase să fie clasificați, din punctul de vedere al aptitudinilor lor, la

fiecare obiect de învățămînt.[3] Clasificările au fost date atît de profesor, cît și de elevi, individual. Pe baza mediilor clasificărilor individuale, s-au calculat, pentru fiecare obiect, clasificările generale ale elevilor fiecărei clase, din punctul de vedere al aptitudinilor lor, la acel obiect. Pe baza acestor clasificări au fost stabilite corelațiile căutate.

III. Calculul corelațiilor. Stabilirea corelațiilor dintre aptitudinile la diferitele obiecte de studiu din învățămîntul mediu. Interpretări.

Pentru determinarea corelațiilor s-a aplicat formula rangului, a lui Spearman:

$$r = 1 - \frac{6 \Sigma (x-y)^2}{n(n^2 - 1)}$$

în care r este corelația, x și y sînt cele două ranguri corespunzătoare aceluiași elev la cele două obiecte de învățămînt, pentru care determinăm coeficientul de corelație, iar n reprezintă numărul elevilor în clasă.

Eroarea probabilă E (r), a coeficientului de corelație este dată de formula:

$$E(r) = \pm\ 0{,}706 \frac{1 - r^2}{\sqrt{n}}$$

Condiția de valabilitate practică a coeficienților de corelație este să avem:

$$r > 5\ E(r)$$

adică corelația să fie mai mare decît de cinci ori eroarea probabilă.

Calculele corelațiilor au fost efectuate pentru toate obiectele unei clase luate două cîte două, iar apoi și între grupele de obiecte, pe clase școlare. In total s-au calculat peste 2000 de coeficienți de corelații, pe un număr total de 1225 elevi. In acest număr se cuprinde efectivul celor 4 licee, la care am adăugat ulterior și efectivul elevilor din cercetarea precedentă, făcută la liceul de la Mănăstirea Dealu, deoarece s-a constatat că corelațiile obținute acolo se apropiau de corelațiile obținute prin noua metodă, la cele 4 licee din București.

Numărul total al elevilor, corespunzător fiecărei din cele 7 clase a fost între 170—180. Din calculul erorii probabile se vede că pentru această frecvență toate corelațiile mai mari decît 0,20 pot fi socotîte ca foarte probabile. Rezultă că în tabelele noastre coeficienții de corelație mai mici decît 0,20 sînt mai puțini probabili. Insă, după cum se va vedea, coeficienții mai mici decît 0,20 sînt foarte puțini la număr și totodată sînt foarte puțin importanți pentru concluziile lucrării noastre.

[3] S-a explicat ce înseamnă aptitudine, în legătură cu fiecare obiect de învățămînt și s-a precizat că primii elevi la clasificare trebuie să fie indicați acei elevi pe care clasa i-ar trimite să reprezinte cu cinste școala la un concurs pe întreaga țară, în care cei trimiși vor susține probe de puterea clasei respective.

Corelațiile între obiectele de învățămînt, pe clase școlare, prezintă diferite valori. S-a constatat că între unele obiecte corelațiile au valori mari, pentru toate clasele. Pe baza corelațiilor mai mari decît 0,70, obținute între următoarele obiecte: istorie, geografie și științe naturale; matematici, fizică și chimie; limba romînă și limbile străine (moderne și antice) etc., am fost conduși să considerăm, pentru simplificarea expunerii rezultatelor, următoarele grupe de discipline:

a) discipline istorice și descriptive (istorie, geografie, științe naturale).

b) discipline literare (limba romînă și limbile străine — moderne și antice).

c) discipline realiste (matematici, fizică, chimie).

d) discipline filozofice (psihologie, logică).

In afara acestor grupe de obiecte, ar fi trebuit să considerăm separat: muzica, desenul și educația fizică. Aceste obiecte avînd fiecare, specificul lor propriu, nu prezintă corelații mari, nici între ele și nici cu alte obiecte de învățămînt. Pentru motive de simplificare, am considerat aceste obiecte într-o grupă specială, pe care am denumit-o:

e) Grupa M.D.G. (muzică, desen, gimnastică).

In tabloul I dăm valorile medii ale corelațiilor dintre diferitele grupe de discipline, luate două cîte două, iar în tabloul II, dăm mediile corelațiilor fiecărei grupe de discipline, cu toate celelalte grupe, pe clase școlare.

In figurile 1—5 sînt arătate în reprezentare grafică datele din tabloul I și anume: fig. 1 ne arată corelațiile dintre grupa disciplinelor realiste (matematici, fizică, chimie) și toate celelalte grupe de discipline, considerate izolat: filozofice, istorico-descriptive, literare și grupa specială M.D.G. (muzică, desen, gimnastică). Fig. 2 ne dă corelațiile dintre grupa disciplinelor literare și toate celelalte grupe etc. In sfîrșit, în fig. 6, sînt redate corelațiile medii pe care le prezintă, pentru diferitele clase școlare, fiecare grupă de discipline, cu toate celelalte grupe, considerate la un loc.

TABLOUL I

Valorile medii ale corelațiilor dintre diferitele grupe de discipline, luate două cîte două, pe clase școlare. Numerele I, II, VII, reprezintă clasele școlare din vechiul liceu, iar numerele (5), (6), (11), reprezintă clasele corespunzătoare din învățămîntul mediu actual.

Grupe de obiecte / Clase	I(5)			II(6)			III(7)			IV(8)			V(9)			VI(10)				VII(11)			
	Ist.	Lit.	Real.	Ist.	Lit.	Real.	Ist.	Lit.	Real.	Ist.	Lit.	Real.	Ist.	Lit.	Real.	Fil.	Ist.	Lit.	Real.	Fil.	Ist.	Lit.	Real.
Ist. descr.																56				55			
Literare	68			49			51			58			51			50	39			45	25		
Realiste	63	61		52	47		58	56		52	50		49	35		63	35	36		60	27	25	
M. D. G.	41	40	42	33	30	25	38	30	37	45	41	40	31	23	25	21	15	16	15	16	15	07	15

TABLOUL II

Mediile corelațiilor fiecărei grupe de discipline, cu toate celelalte grupe, pe clase școlare.

Grupe de obiecte / Clase	I (5)	II (6)	III (7)	IV (8)	V (9)	VI (10)	VII(11)
Ist. descript.	57	45	49	52	44	36	30
Literare	56	42	46	50	36	35	25
Realiste	55	41	50	47	33	37	32
M. D. G.	41	29	35	43	26	22	13
Filozofice	—	—	—	—	—	47	44

Din fig. 1 rezultă că grupa care corelează cel mai mult cu grupa disciplinelor realiste, este cea a disciplinelor filozofice. Aceasta înseamnă că în genere elevii buni la disciplinele realiste (matematici, fizică, chimie), sînt cu mare probabilitate buni și la filozofie și viceversa. Această lege prezintă însă numai un caracter statistic. Ea privește numai majoritatea cazurilor, în realitate sînt și unele excepții. După disciplinele filozofice urmează în ordinea descrescîndă a corelațiilor: ramurile istorico-descriptive, literare și în sfîrșit, la o depărtare mai mare grupa specială M.D.G. (muzică, desen, gimnastică). Deoarece filozofia se predă numai în ultimii ani, putem considera, că în genere, în învățămîntul mediu, disciplinele realiste prezintă corelațiile cele mai mari cu grupa disciplinelor istorico-descriptive. Dar nici grupa disciplinelor literare nu este prea depărtată.

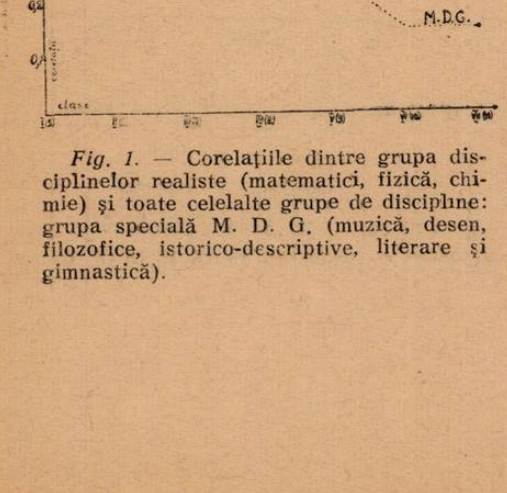


Fig. 1. — Corelațiile dintre grupa disciplinelor realiste (matematici, fizică, chimie) și toate celelalte grupe de discipline: grupa specială M. D. G. (muzică, desen, filozofice, istorico-descriptive, literare și gimnastică).

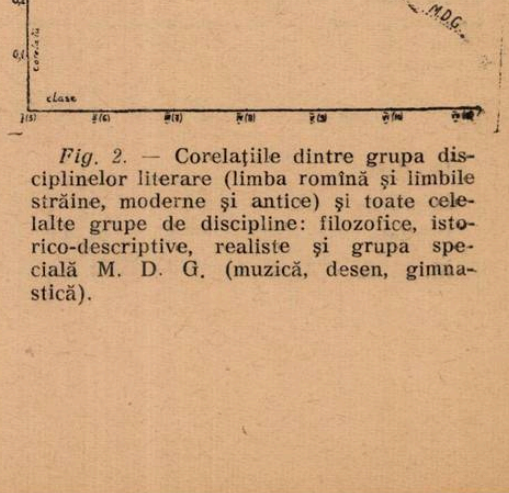


Fig. 2. — Corelațiile dintre grupa disciplinelor literare (limba romînă și limbile străine, moderne și antice) și toate celelalte grupe de discipline: filozofice, istorico-descriptive, realiste și grupa specială M. D. G. (muzică, desen, gimnastică).

In fig. 2, s-a luat ca bază grupa disciplinelor literare. Corelațiile cele mai mari, în ultimele clase ale învățămîntului mediu, sînt date de asemenea cu disciplinele filozofice. In general, se vede însă că pentru celelalte clase, corelațiile maxime sînt date cu grupa disciplinelor istorice-descriptive; aceasta înseamnă că elevii buni la disciplinele literare au o probabilitate mai mare, să fie mai buni în disciplinele istorice-descriptive decît în cele realiste și de asemenea o probabilitate mai mare să fie mai buni în disciplinele realiste decît în disciplinele cuprinse în grupa specială M.D.G. (muzică, desen, gimnastică).

Fig. 3 ne arată că în general, elevii buni în disciplinele istorice-descriptive, în afara filozofiei, care se plasează de asemenea pe primul plan, au aproximativ aceeași probabilitate de a fi buni, atît în disciplinele realiste cît și în cele literare și numai o mai mică probabilitate de a fi buni și în disciplinele reprezentate în grupa specială (muzică, desen, gimnastică).

Prezentarea grafică a corelațiilor dintre grupa cuprinzînd disciplinele speciale M.D.G. (muzică, desen, gimnastică) și toate celelalte grupe este dată în fig. 4. Ea ne arată că elevii buni la disciplinele din această grupă, în general, făcînd abstracție de ramurile filozofice, din ultimele clase, prezintă o probabilitate ceva mai mare, să fie mai buni în disciplinele istorice-descriptive, decît în celelalte.

Fig. 5 ne arată corelațiile disciplinelor filozofice cu celelalte ramuri, pentru ultimele două clase ale liceului, în care se predă filozofia. Se

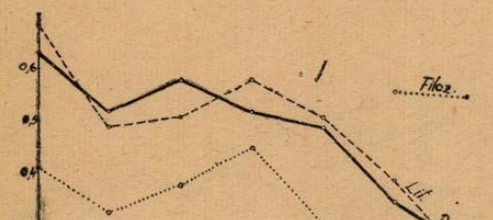


Fig. 3. — Corelațiile dintre grupa disciplinelor istorice-descriptive (istorie, geografie, științele naturale) și toate celelalte grupe de discipline: filozofice, literare, realiste și grupa specială M. D. G. (muzică, desen, gimnastică).

Fig. 4. — Corelațiile dintre grupa specială M. D. G. (muzică, desen, gimnastică) și toate celelalte grupe de discipline: filozofice, istorico-descriptive, literare și realiste.

vede că elevii buni la filozofie au o mai mare probabilitate de a fi buni în grupa disciplinelor realiste (matematici, fizică, chimie) și viceversa.

Din punct de vedere al înrudirii cu filozofia, urmează mai departe, în ordinea corelațiilor: grupa disciplinelor istorice-descriptive, apoi a disciplinelor literare și în sfîrșit, la o distanță mai mare, grupa specială: muzică, desen, gimnastică.

Figurile de mai sus au avut ca scop prezentarea intuitivă a corelațiilor dintre fiecare grupă de discipline, cu toate celelalte, luate pe rînd, pentru fiecare din cele 7 clase ale liceului. Rezultate mai importante vom găsi însă pe baza unei noi prezentări grafice, care cuprinde și sistematizează toate graficele precedente.

Fig. 6, ne arată pentru fiecare clasă, corelațiile pe care le prezintă fiecare grupă de discipline, cu toate celelalte grupe, considerate la un loc.

Se vede mai întîi că în ultimele două clase, curba disciplinelor filozofice stă cu mult deasupra celorlalte curbe; aceasta înseamnă că dintre toate disciplinele, cele filozofice corelează cel mai mult cu toate celelalte. De aci se poate conchide că filozofia ocupă un loc central printre obiectele din ultimele clase ale învățămîntului mediu.

Privind celelalte grupe de discipline, care sînt reprezentate în toate clasele liceului unic, se constată că în general grupa de discipline care prezintă corelațiile cele mai mari cu toate celelalte grupe, este cea a disciplinelor istorico-descriptive, în afară de ultimele două clase, în care grupa disciplinelor realiste dă corelații ceva mai mari.

Așadar, făcînd abstracție de grupa disciplinelor filozofice, grupa centrală în învățămîntul mediu este reprezentată în majoritate, prin disci-

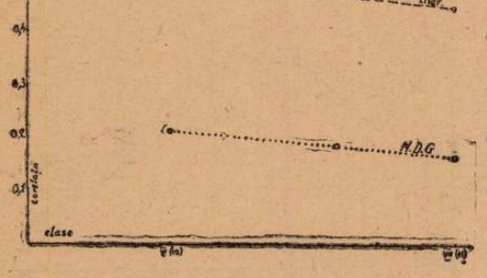


Fig. 5. — Corelațiile dintre grupa disciplinelor filozofice (psihologie, logică) și toate celelalte grupe de discipline: realiste, istorice-descriptive, literare și grupa specială M. D. G. (muzică, desen, gimnastică).

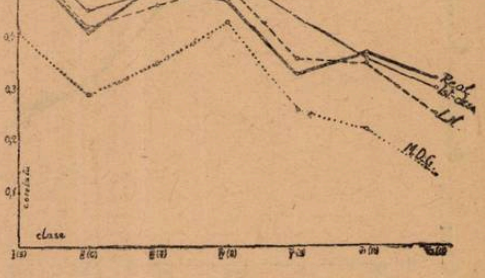


Fig. 6. — Corelațiile fiecărei grupe de discipline (filozofice, istorice-descriptive, literare, realiste, precum și a grupei speciale M. D. G.) cu toate celelalte grupe, considerate la un loc.

plinele istorico-descriptive. După aceasta urmează, cam pe același plan, grupa literară, cît și grupa disciplinelor realiste. Aceasta din urmă se impune în special în ultimele două clase.

Ultima curbă, prezentînd corelațiile cele mai mici, este cea corespunzătoare grupei speciale M.D.G. (muzică, desen, gimnastică).

De aci nu rezultă însă că muzica, desenul sau cultura fizică sînt mai puțin centrale pentru natura omenească decît filozofia sau istoria.

În lucrarea de față întrebuințăm noțiunea de obiect „central" numai în sensul acelui obiect la care performanțele bune și slabe corespund, pentru aceiași subiecți, cu performanțe analoage și la celelalte obiecte. Adică elevii buni la acel obiect, zis central, ar avea mare probabilitate să fie buni și la celelalte obiecte. Aceasta nu înseamnă însă, că termenul de obiect „central" ar avea vreo semnificație care se raportă naturii umane sau unor categorii filozofice. Denumirea unei grupe ca „centrală", în sensul întrebuințat de noi, are un caracter relativ, prin aceea că ea depinde de felul și numărul obiectelor de învățămînt din programul școlar, în raport cu care se determină corelațiile. Considerînd, ca să dăm un exemplu extrem, că într-o școală specială s-ar preda 10 obiecte, dintre care 9 ar fi reprezentate prin diferite ramuri sportive iar al 10-lea obiect ar fi filozofia sau istoria, desigur că în acest caz filozofia, respectiv istoria n-ar mai apare prin calculul corelațiilor ca obiecte centrale, ci dimpotrivă, ar prezenta corelații foarte slabe cu toate celelalte obiecte.

Cum se explică rezultatul găsit de noi, după care filozofia și istoria sînt obiectele centrale în învățămîntul mediu?

Grupa disciplinelor filozofice apare ca o grupă centrală datorită activității gîndirii care se desfășoară la aceste discipline, în legătură cu legile de dezvoltare ale naturii, ale societății și ale gîndirii omenești. Această activitate formează și dezvoltă gîndirea elevilor, dîndu-i posibilități sporite de manifestare și în cadrul celorlalte discipline de învățămînt.

Cauzele care fac ca grupa disciplinelor istorice-descriptive să apară ca o grupă centrală, în învățămîntul mediu, sînt diferite în cazul claselor inferioare în raport cu cele superioare. În clasele inferioare aceste discipline reclamă în mare măsură capacitatea de a învăța. În clasele superioare pe primul plan stă posibilitatea de înțelegere și interpretare a evenimentelor sau fenomenelor, care se prezintă de astă dată sub forma unor probleme. Dar aceeași diferență dintre clasele inferioare și cele superioare apare și în cazul celorlalte discipline de învățămînt. Așa se explică de ce în ultimele două clase ale liceului unic, valorile corelațiilor grupei disciplinelor realiste depășesc chiar pe cele ale grupei istorice-descriptive.

Să privim acum și alte rezultate ale cercetării noastre. Figura 6, ne arată că corelațiile dintre diferitele grupe de obiecte sînt mai mari în primele clase ale învățămîntului mediu, în timp ce cu începere din clasa a V-a (respectiv a 9-a), acestea scad și ating un minim în ultima clasă. Clasificările elevilor la diferitele obiecte corespund așadar în general mai bine în clasele inferioare decît în cele superioare.

Rezultă că clasificarea elevilor la diferitele obiecte de învățămînt, în primele clase este determinată în primul rînd de capacitatea lor elementară de a învăța. Acei care posedă această capacitate fac față în bune condiții la toate obiectele de învățămînt. În clasele inferioare nu se manifestă așadar prezența unor aptitudini speciale, pentru însușirea diferitelor obiecte de învățămînt, deoarece în acest caz este vorba doar de însușirea primelor noțiuni.

În clasele superioare, cu începere din clasa V-a (a 9-a) căderea corelațiilor ne arată însă că nu se mai mențin aceleași clasificări ale elevilor la toate obiectele de învățămînt și că clasificările nu mai sînt determinate numai de o capacitate generală de a învăța, ci, de astă dată un rol important îl prezintă aptitudinile speciale corespunzătoare diferitelor obiecte de învățămînt.

Înainte de a trage concluziile practice care decurg din cele de mai sus, să discutăm încă unele rezultate ale cercetării. Fig. 6 ne arată că în primele clase ale învățămîntului mediu au loc unele oscilații ale corelațiilor. Astfel în clasa a II-a (a 6-a) se constată o cădere apreciabilă a corelațiilor. Verificările noastre au arătat că această cădere a corelațiilor apare nu numai în cazul calculului general al corelațiilor pe cele 5 licee diferite, ci și în cazul fiecărei școli în parte. Acest fenomen nu trebuie interpretat în sensul diferențierii aptitudinilor elevilor, ca în cazul claselor superioare. Căderea corelațiilor în această clasă, în care elevii au vîrsta de 12-13 ani, trebuie pusă pe seama fazei prepubertare și a începutului pubertății, care se manifestă la această vîrstă. Alte cercetări pe care le-am întreprins sau de care am luat cunoștință că s-au făcut, în legătură cu mersul corelațiilor reciproce dintre diferite probe psihice, precum și dintre diferite probe fizice (atletism, sport) ne-au arătat de asemenea o cădere a corelațiilor în jurul vîrstei de 12-13 ani. În această perioadă are loc o slăbire a unității și a interacțiunii funcțiilor fiziologice și a proceselor psihice.

Fig. 6 ne arată de asemenea că în clasele a III-a (a 7-a) și a IV-a (a 8-a), valorile corelațiilor reciproce dintre disciplinele de învățămînt urcă, pentru a atinge o valoare maximă. După aceea ele încep să scadă. Explicarea constă în faptul că aceste clase corespund sfîrșitului ciclului doi al învățămîntului elementar, cînd elevii depun un efort sporit pentru terminarea acestui ciclu și în vederea pregătirii pentru examenul de admitere în ciclul superior al învățămîntului mediu. Efortul sporit pe care-l depun elevii în aceste clase, ca și efortul sporit pe care elevii îl depun de obicei atunci cînd ei încep activitatea într-o nouă școală, sau un nou ciclu, ca de exemplu în clasa I (a V-a), face ca clasificările la diferitele obiecte de învățămînt să se apropie, ceea ce are ca efect mărirea valorii corelațiilor.

Asemenea factori ca: sîrguința, capacitatea de a învăța ușor primele noțiuni din cadrul unui obiect de învățămînt etc., care au un rol decisiv în obținerea unor clasificări asemănătoare a elevilor, la diferitele obiecte de învățămînt, în primii ani ai liceului, nu mai pot influența în acest sens, decît în mică măsură în clasele superioare, în care rolul hotărîtor în clasificarea elevilor este determinat de astă dată de aptitudinile speciale

la diferitele obiecte sau grupe de obiecte, — aptitudini care au apărut și s-au dezvoltat, la unii elevi în măsură mai mare, iar la alții în măsură mai mică, în decursul multor ani de activitate școlară.

IV. Concluzii

Cercetările noastre pun în evidență cîteva rezultate care urmează să fie discutate.

1. *Concluzii în legătură cu obiectele „centrale" în învățămînt.* Am văzut că unele grupe de discipline pot fi socotite ca „centrale" pentru învățămîntul mediu și anume: filozofia și ramurile realiste pentru ultimele clase și disciplinele istorice-descriptive pentru toate celelalte. Aceasta înseamnă că elevii buni la una sau alta dintre aceste discipline au probabilitatea să fie buni sau destul de buni și la toate celelalte. Aceasta mai înseamnă însă că disciplinele „centrale" au o acțiune de transfer, adică au puterea de a forma elevii nu numai la aceste discipline, ci și la toate celelalte. Se recomandă deci ca la aceste discipline „centrale", activitatea didactică și educativă să se desfășoare în cele mai bune condiții cu putință, deoarece pe această cale se poate ridica însuși nivelul școlarilor la toate disciplinele. Desigur că transferul se manifestă și invers: la formarea și pregătirea elevilor pentru a deveni buni pentru studiul filozofiei, sau pentru ramurile realiste, sau pentru cele istorice-descriptive, concură activitatea desfășurată la toate celelalte discipline. De aceea, deși cultivarea deosebită a elevilor la disciplinele „centrale" ar putea determina adevărate salturi în progresarea învățămîntului mediu, totuși desăvîrșirea nu se va putea obține decît prin realizarea unei activități didactice și educative deosebite, la toate obiectele de învățămînt.

2. *Concluzii privitoare la problema alegerii profesiunii.* În cercetarea noastră se arată că în clasele superioare ale învățămîntului mediu corelațiile dintre obiectele de studiu scad. Aceasta denotă că în general, la elevii mai mari se produce o diferențiere a aptitudinilor lor la aceste obiecte. De aci rezultă că în cazul elevilor din cursul superior, problema alegerii profesiunii nu poate și nu trebuie să fie neglijată. Elevii trebuie să-și făurească un ideal în viață în legătură cu rostul lor de mai tîrziu în societate, — pe care să-l urmărească și care, dimpreună cu scopurile imediate corespunzătoare vîrstei lor, să fie totodată un imbold permanent pentru activitatea lor zilnică. De aceea, această activitate trebuie să cuprindă nu numai o pregătire culturală multilaterală, ci și o pregătire cu caracter special și totodată practic, în legătură cu o viitoare ocupație. Gîndul elevului de a îmbrățișa în viitor o anumită profesie, trebuie să fie determinat nu numai de interesul său pentru acea profesiune, ci și de aptitudinile pe care acea profesiune le solicită.

În lucrarea de față noi am expus o metodă de determinare a aptitudinilor elevilor la diferitele obiecte de învățămînt. Această metodă se bazează pe exerciții de cunoaștere a semenilor și totodată de cunoaștere de sine, prin comparație cu alții. Metoda poate fi aplicată în genere și în cazul altor activități, care ar putea fi introduse în școală, ca de ex. în cazul activităților din cadrul învățămîntului politehnic.

Educația elevilor în cunoașterea semenilor și în cunoașterea de sine, din.preună cu educația lor în cunoașterea diferitelor profesiuni, ar duce către o nouă soluție a problemei alegerii profesiunii. În acest mod nu s-ar mai încerca procedeele mecanice ale așa-numitei îndrumări profesionale, ci alegerea profesiunii s-ar desăvîrși, în spirit științific, de astă dată pe baza auto-îndrumării.

Dar, problema alegerii profesiunii se pune, într-un anumit mod, chiar și în cazul elevilor mai mici, care absolvesc școala de 7 ani. Aceștia trebuie să se decidă dacă vor urma mai departe școala medie de cultură generală, sau dacă vor frecventa o școală cu caracter practic, în vederea însușirii unei profesiuni. În acest scop elevii din ultima clasă a învățămîntului elementar, clasa a 7-a, trebuie să fie de asemenea educați în cunoașterea însușirilor semenilor și în cunoașterea calităților si a defectelor proprii și să fie informați totodată despre scopul și activitatea din diferitele categorii de școli, pe care ei ar putea să le urmeze. Cercetarea noastră arată că în general la acești elevi, aptitudinile nu sînt încă diferențiate, ceea ce înseamnă că, în stadiul în care se află, ei pot face față, cam tot atît de bine, la mai multe discipline școlare și desigur analog și în cazul activităților practice, în învățămîntul mediu politehnic.

Acest lucru este important, deoarece alegerea profesiunii la elevii mai mici avînd un caracter mai larg, face posibilă repartiția, fără dificultăți, a acestor elevi în diversele școli medii, de cultură generală sau practice.

3. *Concluzii privitoare la organizarea învățămîntului mediu.* Mersul corelațiilor dintre aptitudinile la diferitele obiecte din învățămîntul mediu ne poate da indicații privitoare la organizarea școlară. Din fig. 6 reiese că valorile corelațiilor, care se mențin relativ mari în primele clase, scad simțitor cu începere din clasa a V-a a vechiului liceu, respectiv clasa a 9-a a învățămîntului actual și merg în general în scădere și în clasele următoare. Acest lucru denotă că are loc o diferențiere a aptitudinilor elevilor la diferitele obiecte de învățămînt, ceea ce ne sugerează că este indicat ca începînd din clasa a V-a (a 9-a), elevii să înceapă să se specializeze în direcția disciplinelor pentru care ei prezintă aptitudini.

Pe de altă parte se constată că totuși și în aceste clase corelațiile dintre aptitudinile la diferitele obiecte de învățămînt au valori ferme pozitive, confirmate ca atare prin aplicarea coeficienților de eroare probabilă. De aci rezultă că în genere natura adolescenților este aptă totuși, nu numai de o specializare, ci într-o anumită măsură de a-și însuși și o cultură generală multilaterală.

Prima concluzie pledează pentru divizarea învățămîntului mediu pe secții, iar a doua pledează pentru un învățămînt mediu de cultură generală multilaterală. Cum trebuie rezolvată atunci această problemă?

Cele arătate mai sus reprezintă rezultate medii statistice. Urmărind problema corelațiilor și pe cazuri individuale, am constatat că în realitate sînt și elevi foarte buni la toate materiile, ca și elevi la care diferențierea dintre aptitudini este foarte pronunțată și care nu pot face față învățămîntului de cultură generală multilaterală.

De aci decurge că în general este totuși indicat ca învățământul mediu să fie divizat pe secții, cu începere din clasa a V-a (a IX-a), pentru ca el să corespundă astfel și pentru cazul elevilor care nu prezintă spirit multilateral, dar care dovedesc aptitudini reale în legătură cu unele discipline. Deoarece, așa cum am văzut, disciplinele istorice-descriptive prezintă cu toate celelalte obiecte, corelații medii suficient de mari, urmează că divizarea trebuie făcută pe două secții, cu grupe de obiecte care corelează mai puțin între ele. Acestea sînt grupa disciplinelor realiste și grupa disciplinelor literare. Deci cele două secții vor fi: secția reală și cea umanistă.

Nu trebuie să trecem însă cu vederea că sînt și elevi a căror natură este susceptibilă de a-și însuși o cultură generală multilaterală și care, deși ulterior se vor specializa într-o anumită ramură, vor putea fi totuși folositori științei, practicei și societății și prin spiritul lor multilateral, prin posibilitățile lor de a realiza conexiuni sau chiar sinteze, între domenii considerate ca foarte diferite.

De aci se desprinde concluzia că, în afara școlilor medii, divizate pe secții reale și umaniste, este necesar ca în țară să existe și unele școli medii de cultură generală multilaterală. Acestea ar putea servi în același timp și ca școli de experimentare.

Pentru completarea cunoștințelor de cultură multilaterală, în școala divizată pe secții, elevii apți în acest sens, vor fi îndrumați și ajutați de către corpul didactic să-și treacă examenele de diferență și pentru secția pe care acei elevi nu o urmează efectiv.

Pe de altă parte trebuie menționat că, pentru ca învățământul mediu să-și atingă adevărata lui menire, atît în școlile medii divizate pe secții, cît și în cele de cultură multilaterală, trebuie ca, în afara programului oficial, să fie cultivate totodată, în mod deosebit, sub îndrumarea profesorilor specialiști, activitățile teoretice și practice ale fiecărui elev în parte, pentru care el dovedește interes și aptitudini, în scopul dezvoltării și desăvîrșirii lui. În acest sens vom spune că adevăratul profesor trebuie nu numai să aibă elevi, ci să crească și să-și formeze elevi, pe care să-i urmărească cu interes și mai tîrziu și care să fie pentru el bucuria și mîndria vieții lui.

Notă. După cum s-a arătat, lucrarea de față are la bază unele cercetări mai vechi. Acestea au necesitat un exercițiu prealabil de educație a profesorilor în cunoașterea justă a elevilor, precum și un exercițiu de educație a elevilor în cunoașterea semenilor (camarazilor) și în cunoașterea de sine. Cercetările, dimpreună cu calculul unui număr mare de corelații, au durat mai mulți ani. Întrucît corelațiile găsite exprimă gradul de apropiere sau înrudire dintre diferitele obiecte de învățămînt, considerăm că rezultatele sînt valabile și astăzi.

Asemenea cercetări vor putea fi însă reluate. Pentru a se ajunge la concluzii generale, în sensul celor găsite în lucrarea de față, va fi necesar să se determine corelațiile dintre aptitudinile elevilor la toate obiectele din învățămîntul mediu. În acest scop cercetările urmează să fie făcute nu în școli medii divizate pe secții, ci numai în școli medii de experimentare, de cultură multilaterală.

FIGURI DE ÎNVĂȚĂTORI IN LITERATURA RĂSCOALELOR DE LA 1907

Lector *ROMUL MUNTEANU*
Catedra de literatură romînă,
Univ. „C. I. Parhon", București

In creația noastră literară unele tipuri din societate apar tîrziu, după "o îndelungată existență istorică, iar altele își prelungesc viața pe plan artistic, în opere care par de stringentă actualitate, cu mult peste limitele existenței lor istorice.

Ca și țăranii care au pătruns tîrziu în literatura noastră și modeștii învățători din primele școli romînești reținatenția scriitorilor cu o evidentă întîrziere. Căpătînd cetățenia literară după o îndelungată existență plină de trudă și privațiuni, răspînditorii slovei cărții sînt înfățișați în literatură în moduri foarte diferite. Faptul acesta este explicabil. Concepția scriitorilor pe de o parte, amintirile lor personale, pe de altă parte, predominante în scrierile cu caracter memorialistic, toate acestea fac ca educatorii atîtor generații să fie descriși în culori variate și din perspective diferite.

De la I. Ghica, C. Negruzzi și I. Codru Drăgușanu, pînă la I. L. Caragiale, Al. Vlahuță, I. Creangă, I. Slavici, O. Goga etc., chipul dascălului din școlile urbane sau din cele sătești este creionat, de fiecare dată, prin alte detalii de viață.

Astfel, de la ironia fină și umorul satiric pînă la elogiul entuziast, lipsit de reticențe, în jurul imaginii literare a învățătorului sînt polarizate cele mai eterogene sentimente.

Dascălii harnici ai satelor, de pildă, care reținea din ce în ce mai mult atenția și admirația scriitorilor noștri, vor fi însă multă vreme înfățișați într-un sector foarte mărginit de activitate. Rolul lor se reducea, după părerea unor oameni de litere, la luminarea țăranilor prin slova cărții, la educarea tinerelor generații în spiritul cerințelor statului, învățătorul harnic dar conformist și zelos apărător al legilor, fiind conceput ca o ființă îndepărtată de frămîntările sociale adînci ale oamenilor asupriți.

Prezent de multă vreme în societatea vremii, învățătorul militant, animat de idealuri politice și sociale avansate (așa cum dovedesc și documentele revoluției de la 1848), pătrunde relativ tîrziu în creația literară.

A trebuit să vină valul impetuos al răscoalelor de la 1907, cînd grupuri masive de muncitori și intelectuali cinstiți s-au solidarizat cu masele țărănești, pentru ca în literatura noastră să-și găsească locul bine meritat, chipul învățătorului luptător, atașat de masele asuprite și uneori exponent direct al intereselor celor obidiți.

Solidarizarea numeroșilor învățători cu țăranii împilați, situarea multora dintre ei în fruntea maselor de răsculați de la 1907, toate acestea reprezintă fapte ce se pot explica cu toată claritatea. Ridicați, în cele mai multe cazuri, din rîndurile țărănimii, trăind în permanență alături de sătenii cărora le cunosc toate păsurile și suferințele, răbdînd adeseori împreună tirania acelorași moșieri și arendași venali, o bună parte din învățătorii satelor în mod firesc s-au situat alături de oamenii de care s-au simțit mai apropiați.

Cu o vădită nemulțumire, G. Panu este nevoit să constate această stare de lucruri și s-o mărturisească în mod public.

„De altă parte, spune el, referindu-se la învățători, *este firesc ca aceștia, trăind în mijlocul țăranilor să le împărtășească nevoile și să fie mai adînc mișcați de nevoile lor“* [1].

Dar cărturarul îmbuibat de viața îmbelșugată nu admite ca *„școlile noastre să scoată dușmani ai societății și agitatori ai masei țăranilor“*, de aceea el socotește că cultura dată învățătorilor este un adevărat pericol, o inevitabilă nenorocire pentru clasele stăpînitoare. Cu un cinism uluitor pentru un om de carte, G. Panu afirmă că învățătorii:

„cînd sînt luminați, sînt dușmanii noștri, ai clasei dirigente, și hrănesc în sufletele lor o ură mai concentrată decît a țăranului“ [2].

Solidaritatea dintre țăranii asupriți și unii învățători, împletirea intereselor lor, face ca la congresele entuziaștilor luminători ai satelor, problema drepturilor țăranilor să fie pusă cu multă energie. La congresul al III-lea al învățătorilor, de pildă, ținut la sfîrșitul lunii decembrie la Focșani, în 1906, se subliniază necesitatea elaborării unei legi privitoare la drepturile politice ale sătenilor și se face apel *„la toți oamenii de bine“* să lupte pentru ridicarea țăranilor[3].

Interesul învățătorilor față de săteni, adeziunea multora dintre ei la mișcarea țărănească nu este rezultatul unei simple atitudini sentimentale. Rădăcini sociale adînci explică revolta lor vehementă. În articolul intitulat *„Suferințele învățătorilor și administrația școlară“* se arată cît a ajuns de demonetizată afirmația curentă că *„învățătorul este un apostol și misiunea sa un apostolat“* [4], din cauza neînțelegerii aparatului de stat.

Îndurerată de nemulțumiri personale, întunecată de suferințele sătenilor, viața plină de nedreptăți și privațiuni îi determină pe numeroși învățători să depășească preceptele haretiene care îndeamnă la pactizare cu stăpînitorii, la lupta pentru realizarea progresului pe calea reformelor lente și să devină sfătuitori ai țăranilor, *„instigatori la răscoală“*, cum spunea stăpînirea.

Anii care au precedat răscoalele de la 1907, cît și desfășurarea lor aduc astfel pe primul plan discutarea conduitei învățătorului în mijlocul țăranilor. Cartea lui Spiridon Popescu *„Contribuții la munca pentru ridicarea poporului“* (Scrisori către învățători, preoți și către cei care vor

---

[1] *Revista asociației învățătorilor și învățătoarelor din Romînia*, G. Panu, *Tot învățăminte*, anul 1907, nr. 10, 11, 12, pag. 319.

[2] *Revista asociației învățătorilor și învățătoarelor din Romînia*, G. Panu, *Tot învățăminte*, anul 1907, nr. 10, 11, 12, pag. 319.

[3] *op. cit.*, nr. 8.

[4] *Tribuna învățătorilor*, anul 1907, nr. 23.

să-şi cunoască neamul), concepută în 1904 (după mărturiile verbale ale unor contemporani ai scriitorului în 1900) şi publicată pentru prima dată în 1905, vrea să fie un adevărat catehism al învăţătorului conformist, păstrător al ordinei şi legalităţii. Unele capitole ca: *Legalitatea, Învăţătorul, element de ordine în sat, Cum se pot preveni răscoalele ţărăneşti,* scot în evidenţă finalitatea cărţii, caracterul ei propagandistic bine determinat.

Spiridon Popescu nu ajunge aici nici la nivelul de înţelegere a fenomenelor sociale, întîlnit în *Rătăcirea din Stoboreni.* Omul stăpînirii învinge pe scriitorul realist. El îndeamnă la supunere şi respectarea legalităţii.

„Oricare ar fi condiţiile învoielilor, spune el (ţăranii), *sînt datori să se supună lor şi nu au dreptul să se împotrivească, toată vremea fiinţării contractului"* [5].

Răscoala pentru asigurarea libertăţii oamenilor oprimaţi i se pare lui Spiridon Popescu o adevărată catastrofă. De aceea, el îndeamnă stăruitor pe învăţători să stea de vorbă cu ţăranii şi să le formeze *„convingerea că nimic nu se poate căpăta cu parul în mînă"* [6].

Cu toate acestea, Spiridon Popescu nu poate voala energia şi perseverenţa cu care ţăranii puneau problema pămîntului în anii care au precedat răscoala. El încearcă să-l prevină pe învăţătorul docil că preocuparea predominantă a sătenilor rămîne pămîntul, dreptul la o viaţă mai bună. *„Să ştii, tinere"*, previne Spiridon Popescu pe învăţător,

„că cea mai curentă tînguire cu care te vei întîlni şi aceasta chiar înainte de a te împrieteni cu ţăranii, va fi chestia pămîntului de hrană.

Vei cerca să vorbeşti despre apă, de pildă: ţăranul te va întrerupe cu o singură vorbă: „pămînt, domnule". Vei cerca să vorbeşti despre cer: pămînt, domnule. Vei cerca să vorbeşti despre condiţiile de dezvoltare a plantelor: pămînt, domnule, despre creşterea vitelor, pămînt, domnule, despre şcoală, pămînt, despre legi, pămînt, despre orice, pămînt, pămînt, domnule. N-avem pămînt" [7].

Evenimentele de la 1907 au demonstrat însă că o bună parte din învăţătorii satelor noastre n-au rămas închistaţi în tiparele concepţiei mărginite a harnicului om de cultură care a fost Spiru Haret. Ei se situează adeseori în fruntea ţăranilor, susţinîndu-le cu căldură revendicările, devin capi de răscoale, exponenţi ai ţărănimii care încearcă să obţină de la moşieri condiţii mai omenoase de muncă.

Documentele despre răscoalele din 1907 pun cu putere în lumină numeroase tipuri de învăţători revoluţionari, maltrataţi de organele stăpînirii pentru lupta lor eroică alături de ţăranii răsculaţi.

Învăţătorul Iliescu din Piatra, se spune într-un document, a fost bătut îngrozitor de jandarmi; într-o dare de seamă din Dorohoi se vorbeşte despre învăţătorul I. Alexandrescu care ţinea întruniri cu ţăranii la cîrciumă şi le dădea broşuri; într-un act despre răscoalele din regiunea Iaşi se vorbeşte despre învăţătorii arestaţi pentru a li se determina precis vina în declanşarea răscoalelor din diferite sate; într-o altă hîrtie oficială se consemnează cazul unui învăţător din Balş, care a încercat să pună ba-

---

[5] Spiridon Popescu, *Contribuţii la munca pentru ridicarea poporului,* Buc., 1905. pag. 238.

[6] *op. cit.*, pag. 223.

[7] *op. cit.*, pag. 22.

zele unei obști țărănești, fapt care a provocat mînia arendașilor și a jandarmilor hotărîți să-l extermine.

Rolul învățătorilor în desfășurarea răscoalei de la 1907 nu se poate descifra numai din documentele de arhivă. El este limpede consemnat și în presa vremii. În articole ca: *„Se face lumină"*, *„Instigatori și educatori"*, ziarul liberal *„Prezentul"* denigrează pe dascălii participanți la răscoale.

Atacul de presă împotriva învățătorilor răsculați este dezlănțuit cu și mai multă putere în ziarul conservator *„Epoca"*.

„In cele mai multe părți, notează gazetarul plin de mînie, *în fruntea lor* (a țăranilor) *se află învățătorii. Aceștia sînt conducătorii. Aceștia atacă cei dintîi și cu cea mai mare furie proprietarii. Constatarea aceasta aruncă o tristă lumină asupra condițiilor în care s-a recrutat corpul învățătorilor"*.

Ascunzînd adevăratele cauze ale nemulțumirilor dascălilor răsculați, gazetarul de la *„Epoca"* încearcă să convingă pe cititori că agitația pe care o fac învățătorii la sate se explică prin faptul că

„au fost recrutați de la oraș, în genere din elementele zvăpăiate, unii cunoscuți prin colaborarea la unele publicații care răspîndeau idei contra ordinei" [8].

Răspunzînd tagmei de ponegritori care socoteau pe harnicii luminători ai satelor *„un soi de jumătăți nesigure de persoane morale și intelectuale"*, un fel de ființe care *„n-au nimic temeinic nici în cap nici în inimă"*, [9] V. Păunescu arată în cuvinte pline de patos că adevăratele cauze ale răscoalei de la 1907 nu trebuie căutate în agitația creată de așa-zișii instigatori, așa cum vina proporțiilor pe care a luat-o, nu trebuie pusă pe seama învățătorilor.

„Să-și facă toți control de conștiință și vor vedea că cel mai de seamă instigator a fost foamea și desnădejdea țărănimii dată pradă unei exploatări fără margini și care tindea să crească pînă la istovirea desăvîrșită a neamului celui mai pașnic și mai dedat cu asuprirea de care a avut parte timp de secole de suferință istorică" [10].

Documentele despre răscoalele de la 1907, presa vremii, creația literară care oglindește răscoala țărănească, toate acestea constituie adevărate oglinzi paralele în care cititorul poate surprinde imaginea învățătorului de la 1907, înfățișat în posturi diferite.

Alături de țăranii răsculați, element mijlocitor între țărani și boieri, aservit uneori claselor stăpînitoare și unealtă a acestora împotriva răsculaților, iată situațiile diverse în care îl găsim pe învățătorul generației de la 1907. Fizionomia spirituală a dascălilor de la 1907 trebuie stabilită și în funcție de convingerile lor teoretice.

Ideile socialiste, atît cît pătrunseseră ele în Romînia în acea vreme, găsiseră printre învățători puțini adepți. Cei mai mulți erau animați de ideile poporaniste, visau un partid țărănesc a cărui ideologie nu era bine definită. Participarea la răscoala țărănească nu era rezultatul unor convingeri revoluționare ferme, decît în cazuri foarte rare, ideile reformiste rămîn încă multă vreme predominante.

---

[8] *Epoca* nr. 64 din 18 martie 1907.

[9] cf. *Învățătorii neamului și d. Lupu Antonescu* (în) *Revista asociației învățătorilor și învățătoarelor din Romînia*, 1907, nr. 9, pag. 270.

[10] V. Păunescu, *După răscoale* (în) *Tribuna învățătorilor*, 1907, nr. 25.

Nu este însă mai puțin adevărat că oricare a fost poziția de pe care învățătorii s-au apropiat de masele țărănești și s-au solidarizat cu răsculații, ei au fost condamnați în aceeași măsură de clasele stăpînitoare.

Seismograf sensibil al realității, literatura nu se putea să nu reflecte în mod mai mult sau mai puțin veridic rolul învățătorilor în cadrul răscoalei de la 1907. De aceea, după ce am schițat imaginea învățătorilor de la 1907 în liniile ei generale, așa cum se desprinde din documentele și presa vremii, vom pune în lumină cîteva tipuri de învățători, așa cum se definesc ele în creațiile prozatorilor noștri care au scris despre răscoala țărănească.

Valul răscoalelor, care a cuprins o mulțime din satele țării noastre, a stîrnit o puternică impresie asupra scriitorilor și creatorilor de artă în genere. De la remarcabilele tablouri ale pictorilor Octav Băncilă și St. Luchian și cunoscuta poezie a lui Vlahuță *„1907"*, pînă la creațiile literare din ce în ce mai ample ale unor scriitori ca: I. I. Mironescu, Spiridon Popescu, Cezar Petrescu, L. Rebreanu, Z. Stancu, V. Em. Galan, P. Dumitriu, fiecare operă este un document de acuzare împotriva acelora care au dat ordin să fie uciși cei 11.000 de țărani.

Nu este însă mai puțin adevărat că în unele opere din cele menționate, învățătorul este absent, iar în altele deține un loc secundar, cu mult redus față de cel consemnat în documentele și presa vremii.

Concepția politică și literară a scriitorilor, cunoașterea relațiilor de clasă din jurul anului 1907, poziția lor față de răscoală, toate acestea au contribuit la redarea mai mult sau mai puțin veridică a învățătorilor de la 1907.

Influențat de poporanism, pe de o parte, înrobit de concepția clasei pe care o slujea, pe de altă parte, Spiridon Popescu, bunăoară, nu selecționează din realitatea epocii tipul dascălului militant, animat de înalte idealuri sociale, dimpotrivă, atenția lui este reținută de învățătorul conformist, unealtă a stăpînirii.

În *Rătăcirea din Stoboreni*, învățătorul nu ia parte la desfășurarea răscoalei; el apare doar la sfîrșitul acestor „rătăciri", ca un element pacificator, așa cum îl vede Spiridon Popescu și în scrierile sale teoretice, și are rostul de a citi țăranilor manifestul regal, în calitatea lui de funcționar al statului.

Alta va fi însă viziunea pe care ne-o dă L. Rebreanu asupra rolului învățătorului în cadrul răscoalelor, fiindcă și concepția sa literară merge pe linia unui realism mult mai viguros.

„Literatura" — spune prozatorul, în articolul său *Literatura și iubirea* — *„sub orice formă s-ar înfățișa, înseamnă nu numai o zugrăvire, ci și o interpretare și deci într-un fel o critică, mai mult sau mai puțin directă, a lumii și a societății în care trăiește scriitorul"*.

Scrisă într-o perioadă în care asistăm la o înflorire a romanului în literatura noastră, *„Răscoala"* constituie prin realizarea sa multiplă o culme a genului nostru epic, situîndu-se deasupra unor creații literare anterioare ale lui L. Rebreanu ca *„Ion"* și *„Pădurea spînzuraților"*. Se pare că intenția scriitorului era de a da prin *„Răscoala"* o continuare pe alt plan a romanului *„Ion"*. Aceeași *pastă morală* o întîlnim, bună-

oară, în substanța sufletească a lui Ion și Petre Petre, deși fiecare acționează în alte condiții, trăiește în alt mediu, conduita personajelor în viață diferențiindu-se în funcție de împrejurările în care sînt puse să acționeze.

În *Răscoala,* L. Rebreanu dă cititorilor o viziune mai amplă asupra realității. Fresca socială se lărgește și se nuanțează, psihologia mulțimii este prinsă cu un penel mai sigur, iar evoluția personajelor este urmărită cu mai multă preciziune.

Finalitatea operei este de asemenea clară și poziția scriitorului față de evenimentele de la 1907 și față de clasele stăpînitoare este definită și în roman și în unele mărturisiri ale sale.

„Nu e vorba aici, precizează scriitorul referindu-se la *„Răscoala", numai de romanțarea răscoalelor țărănești din 1907. Nu voi scrie istorie pentru că fac literatură și numai literatură, dar împrejurările în care au izbucnit răscoalele ca și documentele autentice ale vremii au o valoare literară prin ele însele. Așa, de pildă, cînd frămîntarea păturilor rurale era în toi și cînd cazanul fierbea mai puternic, în parlamentul țării se vorbea despre maximalizarea prețurilor la benzina de automobile. Să fi fost în Romînia de atunci vreo trei sute de mașini. Aceste preocupări ale vieții urbane și rurale, complet diferențiate una de alta, dezinteresul acesta care indiscutabil pornea de sus în jos, și-a arătat curînd de tot roadele"*[11].

Acțiunea romanului *Răscoala* este sinuoasă și arborescentă. Ea se încheagă totuși cu o remarcabilă naturalețe, între mulțimea de instantanee din viața satului și a capitalei fiind o armonioasă unitate. Personajul prin mijlocirea căruia se unesc multiplele fire ale acțiunii romanului este Titu Herdelea, feciorul dascălului din Pripas. Alături de Titu Herdelea cititorul trece dintr-un mediu social în altul, cunoscînd astfel atît lumea potentaților în goană după afaceri tenebroase, cît și viața celor împilați, mîngîiați doar de credința lor nestrămutată într-un viitor mai bun.

Pe calea aceasta, L. Rebreanu creionează tabloul sumbru al vieții din satul Amara, de pe moșia lui M. Iuga, boierul ruginit și obtuz. Abia aci, problema țărănească este înfățișată în tot tragismul ei. Impozite mari, recoltă slabă, pretenții absurde din partea stăpînilor de moșii și a arendașilor, maltratarea țăranilor de către oamenii din aparatul de stat, toate aceste episoade de viață care sugerează creșterea revoltei mocnite, sînt selecționate de scriitor cu multă iscusință.

Prin Titu Herdelea cititorul îl cunoaște și pe învățătorul Dragoș din Amara. De la început, scriitorul sugerează faptul că Dragoș nu este un dascăl conformist. Între el și țărani nu sînt bariere de netrecut, distanțe sufletești care nu se pot parcurge. Portretul lui Dragoș sugerează combustiunea interioară, dîrzenia. El pune în lumină totodată fizionomia morală a unui ins din popor, neînstrăinat de acesta.

„În cerdac apăruse un bărbat de vreo treizeci de ani, cu fața supță și ochii negri, cu mustața mică, răsucită. Purta un veston negru de sub care atîrnau împrejur poalele cămășii țărănești înflorite".

Biografia lui Dragoș este simplă, ca și a învățătorului Z. Herdelea. Dar pe cînd în viața dascălului ardelean învinge lașitatea, teama, în pofida sentimentelor sale curate, Dragoș nu cochetează cu stăpînirea, el se ridică împotriva lui M. Iuga, binefăcătorul său, atunci cînd interesele

[11] *Adevărul Literar și Artistic,* 1932, nr. 618, pag. 7.

maselor asuprite cer acest lucru. Dragoș nu trăiește procese de dedublare sufletească, ca Z. Herdelea, fiindcă el nu are convingeri intime deosebite de cele profesate în mod public, create, pe de o parte, de asuprirea socială, pe de altă parte de cea națională. La Z. Herdelea bunele intenții se convertesc în acte de lașitate, concesii și spaimă față de stăpînire, la Dragoș se traduc prin acte de luptă fățișă împotriva acesteia. Într-un sat cu diferențieri sociale sensibile, Dragoș se situează alături de țăranii asupriți și aceștia îl simt ca pe un tovarăș al lor de viață. Atunci cînd colonelul Ștefănescu, arendașul unei moșii, le cere răsculaților să-l ia alături de ei, cuvîntul răspicat al mulțimii se aude neiertător:

„Oamenii cu oamenii, boierii cu boierii. Tălică să te duci la oraș că acolo-s boierii și locul matale".

Dragoș nu are însă sentimentul înstrăinării și nici țăranii nu au rezerve față de el. Îmbinînd cu pricepere cultivarea detaliului de viață cu replica edificatoare a personajelor, Rebreanu pune în lumină osmoza spirituală dintre dascăl și țărani:

„Pe drum, Dragoș găsea cîte o vorbă bună, aproape pentru fiecare om ce-l întîlnea. Titu Herdelea era obișnuit de acasă să fie prietenos cu țăranii, dar i se părea că învățătorul exagerează înadins, ca să-i arate lui cît se interesează de soarta tuturor.

O femeie amărîtă îl opri rugînd pe Dragoș s-o învețe ce să mai facă și să înceapă că întratîta i s-a urît cu viața asta de necazuri, de nici nu știe ce o ține să nu se arunce cu capul în jos în fîntînă".

Imaginea exterioară a omului subliniază astfel fermitatea sa morală, indicațiile vestimentare și relațiile cu țăranii relevă și ele o anumită conduită în viață. Atașamentul lui Dragoș față de săteni n-are nimic din apropierea instinctivă a omului slab, fricos. Dragoș este tipul intelectualului rural cu o concepție clară de viață. El dovedește de asemenea o profundă înțelegere a relațiilor și fenomenelor sociale. Reflectînd asupra ordinii din statul capitalist, dascălul din Amara își spune răspicat convingerile:

„Legile sînt pentru noi cei mici și umili, zise învățătorul Dragoș cu tristețe. Pentru încătușarea noastră".

Pornind de la asemenea convingeri, ținînd seama de raportul dintre el și țărani, Dragoș se poate considera, în fața boierului, pe bună dreptate, un mandatar al oamenilor asupriți. Dialogul dintre învățătorul Dragoș și M. Iuga pune în lumină două atitudini, două mentalități diferite, care se înfruntă fără cruțare.

„— D-ta în numele cui vorbești? întrebă iarăși Iuga.

— În numele sătenilor, d-le Iuga, zise Dragoș simplu.

— Te-au însărcinat ei pe dumneata să-mi comunici doleanțele lor?

— Nu, nu m-a însărcinat nimeni, d-le Iuga, dar eu m-am crezut obligat, fiindcă mi s-au plîns și..."

Integrat între țărani, ca într-un mediu natural de viață, Dragoș este neînțeles de boierii dornici să se îmbogățească. Grigore Iuga îl consideră pe învățător harnic și inimos, dar *„cam demagog"*; bătrînul M. Iuga îl socotește de-a dreptul periculos, iar Titu Herdelea vedea în modestul dascăl din Amara un adevărat exaltat.

Socotit instigator, element dezagregant, anarhic, Dragoș este arestat înainte de izbucnirea răscoalei. Absența lui din mijlocul răsculaților nu

ni se pare însă semnificativă pentru evoluția sa ulterioară. Conduita sa generală ne permite să credem că, dacă ar fi fost în mijlocul sătenilor, cu siguranță că și în timpul răscoalei s-ar fi găsit alături de ei.

Din galeria învățătorilor luptători de la 1907 face parte și Visarion Dobrușcă din romanul *„1907"* de Cezar Petrescu.

Ca și L. Rebreanu, Cezar Petrescu schițează portretul învățătorului pornind de la elementele exterioare vestimentare pentru a lumina profilul moral al omului.

„Învățătorul — notează scriitorul — *îmbrăcase și el straie de duminică! Straiele lui muntene din ținutul Argeșului, pantaloni de aba, cămașă cu alesătură de arnici negru la guler și la mîneci, ilic tot negru fără găitan și înfloritură.*

Era bărbierit și pieptănat cu îngrijire. Cînd călca scîrțîia pe podele talpa nouă a încălțărilor".

Cu toate acestea, învățătorul se integrează greu în viața satului moldovenesc. Rezistența vine din partea țăranilor care-i înțeleg cu o evidentă greutate sfaturile, aspirațiile. Alecu Faraon îl compară pe învățător cu doctorul *„care le cere să mănînce fiertură, popușoi uscați, lapte și măcar o dată pe săptămînă carne, dacă vor să se tămăduiască de lepră"*, deși oamenii aceștia oropsiți n-au văzut niciodată asemenea bunătăți în casele lor. Dar dascălul Visarion Dobrușcă nu ajunge la disperare ca Andrei Colibășanu din *Apostol*. Viața lui nu sfîrșește nici în beție, nici în apatie. Învățătorul devine încetul cu încetul un îndrumător al țăranilor, un animator al lor. Cînd valul răscoalelor cuprinde toată țara, sfaturile învățătorului își trăiesc rezonanța lor prelungită în conștiința țăranilor care se întreabă ce trebuie să facă în asemenea momente agitate.

„Am să vă spun eu care-i datoria, zise Alecu Trifan. Adecă v-o spune prin gura mea învățătorul nostru, Visarion Dobrușcă, ca unul care-i mai luminat și a făcut școala alături de un om care a fost el ministru în țara românească și are să mai vină el la mărire... Să fim pregătiți. Asta ne-o spune învățătorul nostru. Să știm ce vrem și să ne pregătim a arăta și celor în drept ceea ce vrem... O schimbare și o lege are să vină".

Spiritul animator, duhul înnoitor de viață, răspîndit de V. Dobrușcă nu pătrunde numai în rîndurile țăranilor, el cuprinde și pe învățătorii mai vîrstnici, pe care agitația țăranilor, ideile noi îi trezesc dintr-o lungă somnolență. Bătrînul dascăl din Stănișoara, pe care sătenii îl considerau prea robit boierului Damian Cumpătă, mărturisește *„că a trăit pînă acum într-un somn și din somnie l-a deșteptat"* colegul său de breaslă. El ajunge să constate la bătrînețe că înseși legile care par a sprijini interesul țăranilor sînt formale, rămîn doar pe hîrtie. Înnoirea spirituală a învățătorului Bosînceanu este intuită și de venalul boier D. Cumpătă, care constată cu surprindere cît de mult s-a schimbat dascălul moliu și somnoros; ea este simțită cu mai multă putere de țărani. *„Aceștia* — notează scriitorul — *îl ascultă pe moșul Bosînceanu, cum niciodată n-a fost ascultat de vreo clasă de școlari cu atîta sfințenie"*. De la comentariul direct, Cezar Petrescu trece cu iscusință la imaginea de ansamblu a grupului uman, schițat prin reacțiile lui imediate, pentru a proiecta lumini mai puternice asupra dascălului privit prin adevărate oglinzi paralele. *„Pe frunțile late* — precizează Cezar Petrescu — *se rostogoleau boabe de sudoare ca mazărea. Parcă toți îl rugau din ochi: „Încă, încă! Mai spune!"*.

Relațiile dintre învățători, țărani și boierii localnici sînt surprinse de scriitor și prin alte detalii de viață. Este demn de reținut, din acest punct de vedere, episodul în care Cezar Petrescu schițează cu o deosebită finețe, prin mimica personajelor, reacții organice mai pronunțate, gesturi, atitudinea boierului Damian Cumpătă și a jandarmilor în momentul în care un copil nevinovat, căruia i se cere la serbarea școlară să mai spună o poezie, recită versurile incendiare din *Noi vrem pămînt*.

„Țăranii ascultau din nou în neclintire, acum cu ochii la feciorul lui Dănilă Cuțui. Cei doi învățători încremeniseră palizi. Tot ce-au pregătit năruia acest băiețaș! Iar obrazul lui Damian Cumpătă, din alb ca varul, se mai înălbise încă. Jandarmii au scîrțîit cizmele, înaintînd în mantăile albastre, gata să curme neleguirea și să înhațe netrebnicul răzvrătit".

Întregul episod, realizat de Cezar Petrescu cu o iscusință remarcabilă, pune cu putere în lumină rolul dăunător pe care l-au jucat marii latifundiari și uneltele lor în acțiunea de înrobire a școlii, iar atunci cînd n-au încercat să vicieze prin intervenții directe modestele lăcașuri de lumină ale țăranilor, le-au nimicit prin nepăsare ostilă față de grelele probleme pe care le aveau de soluționat dascălii lipsiți de orice ajutor.

Cu toate acestea, structura spirituală a luptătorului revoluționar n-o are nici bătrînul dascăl Bosînceanu, nici V. Dobrușcă. Inițiativa fiecăruia dintre învățătorii din romanul *„1907"* merge pînă în marginea răscoalei, cînd contenește. Doar sfaturile bune ale învățătorilor sînt duse mai departe de răsculații care le înțeleg în felul lor.

Principiile înnoitoare ale învățătorilor se opresc la ideea obștii agricole care ar scoate, după părerea lor, țăranii din impas. În cadrul răscoalei se pare însă că scriitorul nu le găsește locul. Despre Bosînceanu nu ni se mai spune nimic, iar V. Dobrușcă este arestat înainte de declanșarea generală a răscoalelor.

Că învățătorul este conceput de Cezar Petrescu în mod semănătorist, ca un luminător entuziast al satului, dar și ca un *element de ordine*, așa cum îl vede și Spiru Haret și Spiridon Popescu, este foarte limpede. Dialogul dintre patriarhalul boier Iordache Cumpătă și plutonierul de jandarmii din Stănișoara scoate în evidență concepția scriitorului despre rolul învățătorului în viața satului.

„— L-ați arestat și l-ați trimis sub pază pe învățătorul Dobrușca? Aceasta ați găsit că era lucrul cel mai bun de făcut?

— Un instigator, domnule senator. De altfel așa cum am primit ordin.

— Foarte nimerit ordin. Dacă instigatorul Dobrușca, pe care-l știu om de omenie și cu autoritate în sat, dacă s-ar fi aflat ieri aci nu se întîmplau toate cîte le vedem".

Prezentat ca un personaj episodic, mai mult în afara școlii, redus la dimensiunile spirituale ale dascălului animat de idei reformiste, cu o viață sufletească creionată prin elemente unilaterale, învățătorul din romanul *„1907"* rămîne totuși o figură remarcabilă și specifică epocii, reluată pe planuri mult mai largi în *Apostol*.

Scriitorul care încearcă să pătrundă mai adînc în structura sufletească a generației de învățători din jurul anului 1907, scoțînd în relief acțiunile lor patriotice de o importanță deosebită în viața satului, este Zaharia Stancu.

Galeria învățătorilor din *Dulăii* și *Desculț* este bogată și variată. Berta Cîmpeanu, Bragadiru, Iliescu, Inocențiu Cocuz, Raimont Cucu, sînt tipuri de învățători înfățișați în anii care au anticipat și au urmat după răscoala de la 1907.

Unii dintre ei deducem că au fost martorii acelor evenimente tragice, alții au fost dascălii mulțimilor răsculate, fiecare prin conduita sa demonstrează în ce măsură a fost sau ar fi putut fi un aliat al răsculaților, un prieten al lor.

Învățătorii din romanele lui Zaharia Stancu nu sînt personaje periferice. Pe calea amintirilor evocatoare sau a acțiunilor directe, învățătorii sînt aduși de scriitor mereu în miezul acțiunii. Viața lor nu mai este redusă la zilele festive, cînd dau sfaturi țăranilor, sau la lecțiile din clasă. Zaharia Stancu îi prezintă în împrejurări variate, în vibrațiile lor spirituale complexe, în relațiile lor zilnice cu țăranii și cu copiii acestora. Învățătoarea Berta, de pildă, din *Dulăii*, personaj central al romanului, este martora unor stări de profundă agitație a țăranilor. Pentru definirea temperaturii spirituale a sătenilor înainte de 1907, prozatorul reține de la început cîteva elemente caracteristice.

„Sămînța răscoalei (1888) nu pierise în sufletul oamenilor, dar el, acum, nu se gîndeau la răscoală. Se gîndeau numai la seceta cumplită care le arsese cîmpurile și-i făcea muritori de foame".

Atașamentul Bertei față de oamenii asupriți, adeziunea ei față de faptele lor, are o profundă explicație. Învățătoarea nu are de apărat interese personale, nu se simte străină în mijlocul unor oameni necunoscuți, deși vine din Transilvania. Rădăcini puternice, realități tragice au legat-o pentru totdeauna de soarta lor. Schițîndu-i sumar portretul, scriitorul ne introduce de la început în viața ei interioară, motivînd totodată legăturile sale indestructibile cu țăranii oropsiți.

„Învățătoarea Berta Cîmpeanu, care se afla de cîțiva ani în sat sta deseori de vorbă cu oamenii și le mai povestea de ce se mai întîmplă prin lume și de cum trăiesc oamenii prin alte țări. Era o femeie mărunțică, între două vîrste, cu obrazul frumos și cu părul galben. De fel era de dincolo de munți, din Țara Moților și părăsise imperiul austro-ungar după ce soțul ei fusese închis de stăpînirea ungurească și murise la închisoare".

Tehnica aceasta a portretului complex care cuprinde incidente biografice, detalii sufletești, amănunte privitoare la conduita în viață, este utilizată cu o remarcabilă iscusință de Zaharia Stancu. Profilul spiritual al Bertei se luminează, poziția sa socială se definește. În mijlocul țăranilor terorizați de autorități, cu gîndul alături de ei, cînd se încumetă să plece pe un ger năprasnic la moșia boierului venal, Berta este înfățișată de scriitor ca un intelectual iubit, stimat și ascultat de țărani.

Coeziunea sufletească dintre învățătoare și săteni nu este evidențiată prin pasaje declarative sau prin comentariile scriitorului, ci prin dialoguri sugestive, întrebuințate de Zaharia Stancu cu o rară iscusință. Convorbirea dintre mamă și fiul său Ion, referitor la o poezie plină de neadevăruri este plină de semnificație.

„— Nu știu. Mi-e necaz că nu pot să învăț poezia pe dinafară.

— Nici să n-o înveți, mamă. Omul care a scris-o a spus minciuni. El n-a știut ori n-a vrut să știe, cît de negre sînt gîndurile noastre. Poate că a fost un moșier.

— Dacă n-o învăț o ceartă pe învățătoare revizorul cînd vine în inspecție. Îi spune că nu-și dă osteneala cu noi.

— Atunci învață-o! Dar să nu crezi niciodată ce spune în poezie. Să nu crezi în minciuni".

Același univers de viață, adeseori aceleași personaje, în condiții mai mult sau mai puțin schimbate, apar și în *Desculț*. Și aici, ca și în *Dulăii*, realitatea este văzută prin prisma unor copii pe care amărăciunea vieții chinuite de sărăcie îi maturizează înainte de vreme.

Privit prin perspectiva copiilor, universul epic al lui Z. Stancu capătă o evidentă amprentă lirică, vizibilă și în stilul scriitorului, care imprimă prozei sale, adeseori ritmate, accente de poem.

Școala, viața copiilor, gîndurile și aspirațiile acestora, explică existența numeroaselor tipuri de învățători din *Desculț*. Varietatea tipologică a învățătorilor din *Desculț* nu se realizează numai prin elemente de ordin psihologic sau fizic, însăși valoarea umană, cetățenească a personajelor contribuie la individualizarea lor.

Iliescu, dascălul cu o singură clasă de liceu, este rău și batjocoritor cu copiii; Raimont Cucu socotește amenzile aplicate țăranilor săraci drept măsura coercitivă cea mai potrivită de atragere a copiilor spre școală; doar Berta, asprul învățător Bragadiru și pitorescul Inocențiu Cocuz rămîn tipurile luminoase de învățători rurali din romanul *Desculț*.

Nu toți învățătorii din romanul *Desculț* și-au înțeles rolul adevărat în viața satului. Răutatea unora, nepriceperea și lipsa de vocație a altora nu sînt înfierate de scriitor prin invectiva directă. Povestirea molcomă a lui Darie conține însă judecăți de valoare mai convingătoare decît comentariile directe.

„Venea frate-meu la prînz cu palmele umflate de lovituri, cu obrajii negri de pumni, cu coastele rupte. Zăcea, gata, gata să dea ortul popii. Părul pe jumătate jumulit de Barbă-Roșie....

La nimic n-au slujit pedepsele. La nimic n-a slujit bătaia, ocara. Pînă la urmă Raimont s-a lăsat păgubaș. L-a luat pe fratele meu de tarul pantalonilor și l-a aruncat afară, pe ușă.

— Să nu te mai prind pe aici.

— Mulțumesc frumos! i-a răspuns frate-meu Ion din mijlocul șoselei. Apoi a luat o piatră și a azvîrlit-o în fereastra școlii".

Dacă elementele narative constituie modalitatea esențială prin care Zaharia Stancu creionează imaginea lui Raimont Cucu, portretul fizic, dialogul și aglomerarea de fapte sînt procedeele prin care este desenat profilul moral al lui Inocențiu Cocuz.

Învățătorul acesta pensionar, cu haine ponosite și pantofi scîlciați, cu vederea slabă și sănătatea șubrezită, și-a legat toată viața de școală. Pentru bătrînul dascăl, școala era tribuna de propagare a adevărului, de educare a tineretului în spiritul dreptății. Manualele oficiale erau adeseori părăsite și verbul cald al dascălului pîlpîia în conștiința copiilor, fiindcă pornea din convingerile lui ferme, cinstite.

Înfruntarea dintre Inocențiu Cocuz și omul stăpînirii — inspectorul care îl suspendă — nu pune în lumină numai două mentalități deosebite, ea arată și în ce măsură, în anii care au urmat după răscoalele țărănești, regimurile trecute se temeau de adevărurile mari care dureau prin duritatea lor. Cuvintele sugrumate de emoție, adresate de învățător copiilor în momentul despărțirii, sînt grăitoare nu numai pentru etica profesională a învățătorului, ci și pentru atitudinea sa cetățenească.

— *„Să trăiți copii! Să rămîneți sănătoși și să nu uitați a citi cartea, cum nu e scrisă, cum v-am învățat eu.“.*

Învățătorii din romanul *Descult* nu reprezintă cazuri izolate în creația noastră literară. Incursiunea în literatura despre răscoalele de la 1907 demonstrează că învățătorul caracteristic acelor vremuri agitate nu trebuie căutat numai în rîndurile eroilor care au participat la răscoale. Imaginea lui se impune să fie descifrată în configurația complexă a întregii generații de învățători din acea epocă.

Îndrumători ai țăranilor în lupta împotriva asupririi boierești, luminători plini de abnegație ai satelor bîntuite de analfabetism, slujitori ai adevărului, educatori ai tineretului în spiritul unor înalte idealuri de luptă, învățătorii militanți ai generației de la 1907 și-au dat contribuția în direcții multiple și rodul muncii lor n-a rămas fără consecințe.

Evenimentele de la 1907 își prelungesc astfel pe diferite căi ecourile în conștiința oamenilor și în gîndirea scriitorilor. Grăitor din acest punct de vedere este romanul *Apostol* de Cezar Petrescu. Acțiunea lui începe în anul imediat următor răscoalei țărănești. In cadrul romanului amintit se pot distinge două generații de învățători, una reprezentată prin N. Apostol și alta prin Gh. Ceapă. Trăsătura de unire între dascălul tînăr și cel vîrstnic se realizează cu ușurință, fiindcă amîndoi sînt stegarii entuziaști ai acelorași idealuri.

Satul Ponoare, cu noroaiele sale clisoase, cu colibele țăranilor abia ieșite deasupra pămîntului, cu școala dărăpănată, cu copiii îndărătnici și părinții indiferenți față de cultură, satul în care descinde tînărul învățător Apostol și în care a murit compromis Colibășeanu, nu se deosebește de satul în care cu ani înainte a venit Gh. Ceapă. Prin mijloace diferite, fiecare dintre cei doi învățători s-a străduit să deschidă ochii sătenilor spre un viitor mai bun și lupta aceasta a fost îndîrjită și grea.

Tirania dictatorială a boierului Lascăr Sofian, demagogia periculoasă a lui Spirică Necșulescu, apatia preotului, ostilitatea notarului, primarului și a șefului de post Stănică „care va să zică”, toate acestea reprezintă obstacole greu de trecut.

Străin de politicianismul venal, nefăcînd nimănui concesii, Apostol este tipul dascălului cinstit din tînăra generație de după 1907, care are proaspătă în amintire flacăra răscoalelor. Apostol își dedică prin excelență activitatea binelui obștesc, pactizarea formală cu Lascăr Sofian, Catinca Știrbulescu, fiind condiționată de interesele generale ale satului, nu de preocupările personale ale învățătorului.

Cu N. Apostol, Cezar Petrescu depășește galeria *oamenilor de prisos*, animați de idealuri mari, dar abulici, incapabili să le înfăptuiască. Apostol triumfă în viață, el nu se resemnează în fața greutăților, nici nu se sinucide.

Cu toate acestea, învățătorul din Ponoare rămîne un ins izolat. Apropierea învățătorului de elevii buni ca Toader Al. Blănaru, Maria Bot are un caracter mai mult sentimental, așa cum ostilitatea lui Vasile Țapu față de el sugerează roadele negative ale educației primite.

Activitatea lui N. Apostol este concepută de scriitor în spirit reformist, semănătorist. Ea se reduce la luminarea oamenilor prin slova cărții, dar nu pregătește cetățeni, nu vizează problemele vitale ale existenței sătenilor.

In ierarhia spirituală a învățătorilor din opera lui Cezar Petrescu, N. Apostol socotim că trebuia situat în urma lui V. Dobrușcă sau Bosînceanu. Izolarea sa în cadrul unei aprige lupte spirituale și sociale este păgubitoare, sprijinul sentimental primit din partea puținilor oameni apropiați este limitat. De aceea și succesele unei perseverente munci de o viață întreagă sînt reduse. Apostol se integrează în viața satului asemenea unui răzeș mai înstărit.

El cîștigă simpatia sătenilor, dar nu-i cucerește în favoarea unei mari idei directoare, nu-i determină să lupte pentru o altă viață, rămînînd astfel închistat în atitudinea sa izolată, în sfera preceptelor haretiene. De aceea școala schimbă prea puțin din viața satului, de aceea copiii din Ponoare, țăranii chinuiți de mai tîrziu, se resemnează să ducă o viață plină de griji, asemănătoare cu a părinților lor.

Atît N. Apostol, cît și Ana Pușchilă, Sache Dodon, Hortopan etc., reprezintă generația tînără de învățători, cărora școala le-a sădit în suflet entuziasmul culturalizării maselor, respectul adevărului, conduita cinstită în viață, dar și un anumit spirit conformist. Gh. Ceapă, Colibășeanu fac parte din generația veche de învățători, martoră a răzmeriței de la 1907, deși scriitorul nu ne-o spune, generație din rîndurile căreia unii cad sacrificați, alții, mai călîți în luptă, obțin izbînzi îmbucurătoare, dar nu esențiale pentru viața satului, fiindcă deziderateleor limitate, dealtfel, nici nu se puteau realiza în condițiile vechii orînduiri.

Invățătorul militant, preocupat de problemele sociale complexe ale satului, lipsește în *Apostol* și rămîne, după cum am arătat, o figură episodică și schematică în romanul *„1907"*.

In ansamblul literaturii noastre, imaginea învățătorului animat de idei progresiste, văzut ca un erou anonim în lupta pentru luminarea maselor, ucis adeseori mișelește în vîltoarea marilor încleștări sociale, este încă săracă, iar uneori unilaterală și falsă. De la dascălul modest din proza lui Ion Ghica și C. Negruzzi, pînă la învățătorul din proza lui M. Sadoveanu și L. Rebreanu, este o cale îndelungată. Creionată în pasta groasă a caricaturii de către Caragiale, Delavrancea și Vlahuță, stilizată în mod frapant de către Corneliu Moldoveanu, S. Mehedinți, imaginea învățătorului, confecționată de unii scriitori poporaniști și semănătoriști se îndepărtează simțitor de creația realistă.

Incursiunea în creația noastră literară ne pune astfel în fața unui tip social, văzut în evoluția sa multiplă. De la dascălul cu antereu de calemcheriu și cu cauc de taclit vărgat pînă la învățătorul cu cămașe înflorită sau cu haine orășenești, nu asistăm la o simplă schimbare vestimentară, ci la una care vizează aspecte mult mai complexe și mai adînci.

În cadrul acestor multiple imagini literare ale învățătorilor din diferite etape de dezvoltare a culturii și societății noastre, profilul moral al dascălului de la 1907 deține un loc semnificativ.

Văzut de către Liviu Rebreanu ca un cetățean luminat de înalte idei sociale și exponent al năzuințelor maselor asuprite, înfățișat de Cezar Petrescu ca un cărturar de factură semănătoristă, însuflețit de unele idealuri reformiste, surprins de Zaharia Stancu în relațiile lui diferite cu oamenii asupriți, învățătorul generației de la 1907 nu poate fi redus la imaginea abstractă a unui anumit tip care să sintetizeze trăsăturile cele mai pregnante ale luminătorilor satelor noastre.

Diferențiați în realitate prin conduita lor generală, învățătorii de la 1907 sînt individualizați și în creația literară prin anumite detalii caracteristice.

Cu toate acestea, cititorul care parcurge literatura despre răscoalele de la 1907 nu poate să nu încerce un anumit sentiment de regret, provocat de faptul că entuziaștii luminători ai satelor noastre din timpul răscoalei țărănești, nu sînt încă înfățișați în creația noastră literară în toată complexitatea lor.

Dascălii generației de la 1907 ca și cei din zilele noastre, așteaptă încă pe creatorul entuziast care să le asigure o cetățenie nepieritoare în creația literară.

DOUĂ LECŢII DE LUCRĂRI PRACTICE DE ATELIER LA ŞCOALA MEDIE Nr. 1 DIN CLUJ

de GAL TEODOR
Lector la univ. „V. Babeş", Cluj

Lucrările Congresului al II-lea al P.M.R. subliniază necesitatea îmbunătăţirii conţinutului învăţământului de cultură generală. Pe această bază, Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri cu privire la îmbunătăţirea învăţământului de cultură generală, din 13 iulie 1956, printre alte măsuri luate în acest scop, pune şi problema realizării treptate a învăţământului politehnic. Programele şcolare actuale orientează conţinutul obiectelor de învăţământ în această direcţie prin introducerea a numeroase elemente de politehnizare, care promovează principiul legării consecvente a cunoştinţelor teoretice de problemele vieţii practice din industrie şi agricultură. Alături de sporirea elementelor de politehnizare în conţinutul obiectelor de învăţământ, Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. din 13 iulie 1956, prevede şi introducerea unui obiect nou lucrul manual pentru clasele I—IV şi lucrări practice de atelier şi pe terenul şcolar experimental pentru clasele V—XI. Conţinutul acestor activităţi este precis determinat prin programele şi instrucţiunile pentru organizarea lucrărilor practice.

Există deja mai multe şcoli medii în ţară cu caracter politehnic-experimental, aprobate de Ministerul Învăţământului şi Culturii. Numai în regiunea Cluj, încă de pe acum funcţionează 11 şcoli de acel fel. Munca acestora ar putea fi mai rodnică, dacă s-ar putea obţine pe scară mai largă şi sprijinul întreprinderilor productive locale, creindu-se în acest scop un curent sănătos al opiniei publice. S-ar putea astfel promova cu şi mai mult succes introducerea învăţământului politehnic — acest element nou în viaţa şcolii noastre — am putea deschide perspective luminoase pentru acţiuni educative de o importanţă nebănuit de mare.

În articolul de faţă, nu intenţionăm să ne angajăm într-o analiză detailată a activităţii şcolilor experimentale pentru introducerea învăţământului politehnic. Vrem să ne oprim numai asupra a două lecţii de lucrări practice realizate la şc. medie nr. 1 din Cluj, la clasa a VII-a, unde am avut prilejul să participăm de curînd (la aceste lecţii a participat şi directorul şcolii care ne-a ajutat să înţelegem conţinutul predării desfăşurării în limba maghiară. Prin această prezentare, dorim să oferim un exemplu pozitiv de organizare şi desfăşurare a activităţii variate din atelierul şcolar.

Organizarea şi dotarea atelierului de lăcătuşerie al şcolii. Atelierul este înzestrat cu 17 mese de lucru pe care sînt fixate menghinile la distanţe corespunzătoare, pentru ca elevii să nu se stingherească unii pe alţii. Mesele sînt prevăzute cu 2 sertare încăpătoare în care se aşează uneltele, într-o ordine determinată, pentru ca în orice moment să poată fi găsite cu uşurinţă de către elevi. De aceea, profesorul îşi propusese ca, la lecţia la care asistam, să prezinte, ca element introductiv, criteriile principale de care se ţine seama la aşezarea uneltelor (de acum înainte toate uneltele vor fi păstrate în sertarele mesei de lucru):

a) mînuirea cu mîna dreaptă sau cu mîna stîngă;
b) frecvenţa întrebuinţării (des sau rar);
c) uneltele de acelaşi fel se aşează cu mînerul pe aceeaşi linie;
d) instrumentele de măsurat se aşează la mijloc.

Alegerea uneltelor de lucru necesare pentru o lucrare ce se va executa într-o anumită oră se poate face după două procedee: a) profesorul anunţă tema şi în acelaşi timp numeşte uneltele cu care se va lucra. Acest procedeu se foloseşte mai ales la clasele mici şi la începutul activităţii pînă ce începe familiarizarea elevilor cu destinaţia sculelor şi cu tehnologia; b) profesorul indică tema. În funcţie de conţinutul ei, elevii îşi aleg uneltele. Alegerea se face cu succes numai după ce profesorul a prezentat atît în ansamblu cît şi pe operaţii, schiţa lucrării ce se va executa. Profesorul verifică prin întrebări şi trecînd pe la fiecare elev, dacă alegerea s-a făcut corect. El caută să se convingă dacă elevii ştiu la ce vor folosi unealta respectivă şi în care fază a procesului tehnologic. Dacă un elev a ales greşit unealta se pune întrebarea: la ce vei folosi această unealtă? În forma aceasta elevul este condus să-şi dea seama de eroarea săvîrşită şi să aleagă corect unealta necesară.

Printre uneltele cu care este dotat atelierul amintim: ciocanul, pila, dalta, ferăstrăul, dornul, punctatorul, precum şi instrumente de măsurat şi trasat: şublerul, rigla de metal, colţarul, echerul, compasul de trasat, de interior, de exterior etc. Uneltele sînt de diferite dimensiuni standardizate şi în exemplare suficiente pentru toţi membrii grupei (exceptînd dornul şi punctatorul). Se mai pot vedea: o foarfecă de tăiat tabla (foarfeca se fixează în menghină), o nicovală, o maşină electrică de găurit şi un polizor electric etc. Ca materiale de lucru şcoala a procurat tablă de fier şi sîrmă.

Mesele sînt aşezate în careu, în aşa fel ca toţi elevii să vadă pe profesor şi să poată fi văzuţi în orice moment atît de către el cît şi de către cei doi responsabili care lucrează la 2 mese separate cu faţa spre colegii lor. Acest procedeu apare necesar pentru ca profesorul să poată ajuta nestingherit pe elevii care au greutăţi. Catedra profesorului este aşezată pe o estradă în dosul căreia se găseşte tabla.

Organizarea clasei. Clasa este împărţită în două grupe de cîte 17—20 elevi fiecare. Elevii intră în clasă, în cea mai deplină ordine şi se aşează în careu pe două rînduri — fiecare rînd avînd în frunte un responsabil. Elevii se îndreaptă spre mesele de lucru — fiecare avînd în permanenţă acelaşi loc şi lucrînd cu aceleaşi unelte. Profesorul cere ca fiecare să verifice, mai întîi, locul de muncă: masa, menghinea, uneltele etc. pentru

a-și da seama dacă, în decurs de o săptămînă (cînd au lucrat alte serii de elevi la aceeași masă) nu s-a produs vreo deteriorare sau vreo lipsă în inventarul instrumentelor.

Profesorul prezintă apoi o unealtă nouă — cu care elevii n-au lucrat încă : *foarfeca de tăiat tablă,* care va fi fixată în menghină. Cu această ocazie subliniază că atît confecționarea cît și funcționarea foarfecii se bazează pe legile pîrghiilor. Elevii dau exemple de folosirea pîrghiilor. Profesorul întregind exemplele aduse, arată că și în construirea și funcționarea unor mașini — sau a unor părți din mașini — se întîlnește acțiunea acelorași legi. Spre exemplu : ciocanul automat, mașina de găurit etc.

Prin urmare, există o mare varietate de foarfeci, (simplă, de tăiat tablă, de tuns oi, de curățit pomi etc.) ; esențialul constă însă în faptul că principiile de construire și funcționare sînt aceleași — peste tot întîlnim legile pîrghiilor, de acțiunea cărora trebuie să ținem seama dacă vrem să ne ușurăm munca. Iată, de exemplu, foarfeca simplă și foarfeca de tăiat tablă. Foarfeca simplă (de tăiat hîrtie, pînză etc.) are brațele de tăiere lungi, iar brațele pentru aplicarea feței, scurte. La foarfeca de tăiat tabla, sîrma etc. brațele de tăiere sînt scurte, iar brațele pentru aplicarea feței, lungi. De ce ? Explicîndu-se, se arată că în procesul confecționării și construirii uneltelor, se ține seamă și de rezistența materialului de prelucrat.

Folosirea uneltelor și a mașinilor asigură economisirea forței de muncă, a timpului, sporește productivitatea muncii. De exemplu : tabla se poate tăia și cu dalta și cu foarfeca. Să urmărim cele 2 procedee : un elev taie tabla cu dalta, pe nicovală, în 180 sec ; același elev taie tabla de aceeași rezistență, cu foarfeca în 30" (în care se include și deplasarea de la nicovală la foarfecă — 5"). Din comparația aceasta și în urma examinării celor 2 bucăți de tablă tăiate cu unelte diferite, elevul care a executat operațiile a putut să conchidă cu ușurință că : timpul de lucru este de 6 ori mai redus ; forța de muncă ce se consumă scade simțitor; noua unealtă (foarfeca) ușurează munca ; productivitatea muncii crește de 6 ori; se obține un produs de calitate superioară.

Profesorul continuă predarea ; cele 2 pîrghii sînt prinse între ele cu un șurub. Acesta trebuie să fie strîns în așa fel încît să permită mînuirea comodă a uneltei. Atît frecarea prea mare, cît și lipsa frecării produce prejudicii în procesul de muncă. De aceea, se formulează cerința ca, înainte de a începe munca, să se verifice uneltele (aceasta constituie o cerință generală, în procesul muncii cu orice unelte și mașini etc.) Ce consecințe are întrebuințarea unor unelte cu defecțiuni (ciocan, ferestrău, daltă, foarfecă)? Același elev taie tabla cu foarfeca, al cărei șurub este nestrîns, în parte. Tabla alunecă printre brațele foarfecii, și apoi cu greu este tăiată diform. Concluziile sînt evidente și elevul le sesizează corect cu unele completări aduse de profesor. Folosirea unei unelte (mașini) neajustate duce la accentuarea degradării uneltelor (mașinilor) ; cheltuirea forței de muncă în măsură mai mare ; creșterea timpului consumat ; reducerea productivității muncii și sporirea rebuturilor ; scăderea calității produsului ; sporirea acțiunii vătămătoare a uneltelor pentru om (protecția muncii).

După această prezentare, se enunță problema: ce vom lucra astăzi? Vor fi confecționate din tablă și țeavă trei feluri de piese: chei pentru gaz, zaruri la sertare și inele pentru fixarea mînerelor la scule (necesare școlii și atelierului). Pentru prelucrarea primelor 2 obiecte se vor executa aceleași operații.

Pe tablă, se prezintă schița obiectelor, cu dimensiunile necesare. Prezentarea schiței este urmată de stabilirea procesului tehnologic, adică a fazelor prin care trece prelucrarea obiectelor:

— Trasarea piesei pe material. *Ce unelte veți folosi în această fază, întreabă profesorul?* Elevii răspund: *rigla gradată, șublerul, acul de trasat, colțarul etc.*

— Tăierea tablei cu foarfeca. Fiecare elev — arată profesorul — *va trece pe rînd și-și va tăia tabla conform dimensiunilor stabilite;*

— Îndreptarea — prin batere cu ciocanul pe nicovală (fiecare elev pe rînd);

— Trasarea găurii pe material, cu ajutorul compasului de trasat;

— Găurirea cu ajutorul dornului;

— Îndreptarea;

— Pilirea după dimensiuni și verificarea;

— Îndoirea.

În legătură cu fiecare din aceste faze, profesorul cere elevilor să indice uneltele ce vor fi folosite, atît în prelucrarea cît și la verificarea lucrării, pe faze. Dintre sculele întrebuințate, elevii nu cunosc felul de mînuire al foarfecii și dispozitivul pentru șlefuirea tablei fixat în menghină (ajută pilirea tablei care nu poate fi prinsă direct în menghină). Profesorul demonstrează cum se mînuiește foarfeca și cum se fixează dispozitivul de șlefuire în menghină. Urmează activitatea practică desfășurată de elevi (explicația și discuțiile purtate cu elevii, pînă în prezent, au ocupat 45 minute). Fiecare elev începe să lucreze, după schița făcută în caiet, așezată în față pe un stativ.

Profesorul urmărește cu atenție munca fiecăruia în parte, ajutînd, corectînd greșelile, încurajînd munca acestora. Astfel, dă îndrumări cu privire la fixarea tablei pentru tăiere cu foarfeca, așezarea ei pe nicovală, în vederea îndreptării; poziția corpului în timpul tăierii și în timpul întregului proces de prelucrare (în general, corpul să nu fie aplecat asupra obiectului); mișcarea brațelor, folosirea celor mai utile mișcări, ritmul de lucru; folosirea corectă a uneltelor de lucru; așezarea dălții sub un anumit unghi, mînuirea pilei; găurirea cu ajutorul dornului și pilirea orificiului etc.

Cînd se descopereau greșeli tipice la întreaga grupă sau la un număr mai mare de elevi (spre exemplu, găurirea cu dornul și pilirea porțiunii corespunzătoare), profesorul oprea lucrarea pentru un moment și atrăgea atenția asupra procedeului greșit, subliniind această lipsă cu deosebire și demonstrînd modul corect în care trebuie să se lucreze. În același timp, cerea elevilor să explice de ce e bine să se procedeze astfel.

Adesea, eroarea provenea din faptul că nu se produsese îndeajuns fixarea explicației, sau din cauza deprinderilor mșteșugărești însușite acasă sau, în fine, din tendința spre comoditate. În legătură cu aceasta,

am constatat că elevii n-au ajuns să înțeleagă că regula care exprimă cerințele cu privire la mînuire, reprezintă o generalizare a experienței pozitive a multor generații de oameni ai muncii, că respectarea lor ușurează munca, o face mai productivă și mai plăcută. Ei nu-și dau seama la început că numai pe baza stăpînirii temeinice a unor procedee consacrate de muncă e posibil să aduci corective pozitive regulilor, cerințelor exprimate.

În general, observațiile făcute în cursul procesului muncii, și în special, observațiile în genul celor arătate, profesorul și le notează în caietul de planuri zilnice. Acest procedeu îl ajută ca în explicațiile ce le va da grupelor următoare, din aceeași clasă, să sublinieze cu mai multă tărie modul corect în care se lucrează — prevenind astfel erorile posibile.

În procesul activității sînt urmăriți în mod special și ajutați individual, elevii care întîmpină greutăți în fixarea deprinderilor.

Mai sînt încă zece minute pînă la terminarea orei. Lucrul încetează. Profesorul exprimă cerința: puneți totul în ordine; așezați uneltele la locul lor, ștergeți menghinile etc. După ce au executat, elevii se așează pe două rînduri, în frunte cu responsabilul (ca la începutul orei), fiecare dintre ei avînd obiectul lucrat în mînă. Profesorul îl observă, îl verifică, apreciază activitata cu notă. Spre exemplu: elevului K. A. îi spune: „lucrarea este terminată și foarte bine executată. O apreciez cu nota 5". Obiectul lucrat este arătat și celorlalți elevi. Sau, altor elevi le spune: „Ai lucrat bine însă îndoirea nu este executată după un unghi drept, marginile nu sînt pilite bine..." sau: „Ai strîns prea tare inelul în menghină, l-ai deformat și nu mai este bun de nimic". Și de data aceasta profesorul își notează în caietul său observațiile asupra muncii efectuate precum și nota acordată. După ce a controlat, verificat și apreciat munca fiecărui elev, profesorul face bilanțul activității întregului colectiv, în ora desfășurată: „În ora aceasta comportarea voastră s-a situat la nivelul unei discipline superioare, însă nu sîntem mulțumiți cu munca tuturor. Între piesele executate avem rebuturi; altele sînt de calitate slabă; desigur, avem și piese bine lucrate (sînt indicați cîțiva elevi). În viitor este necesară mai multă grijă, mai mult interes.

Noi am lucrat, în total, $1^1/_4$ ore; în acest timp am produs 15 piese. În industrie, în același timp ($1^1/_4$ ore) se produc 1500—2000 bucăți din acestea, adică de 100—200 ori mai mult. Desigur, voi sînteți începători, însă muncind cu unelte simple de mînă, oricît de perfecționate ar fi deprinderile voastre niciodată n-ați putea ajunge nici pe departe această productivitate. Cum e posibil acest lucru în industrie? Piesa confecționată de noi a trecut prin două operații succesive. În industrie toate acestea sînt concentrate la un loc într-una sau mai multe mașini care lucrează automat sau semiautomat, executîndu-le dintr-odată".

Lecția se încheie cu tema pentru acasă: „Să cercetați diferite unelte și mașini de uz casnic și să explicați unde se întîlnește acțiunea legii pîrghiilor!" — spune profesorul.

★

Lecția a 2-a s-a desfășurat în atelierul școlii profesionale metalurgice nr. 2, sub formă de lecție-vizită.

Scopul vizitei era să realizeze un început de familiarizare a elevilor cu metodele de prelucrare a metalelor la rece, cu ajutorul mașinilor perfecționate.

Ne aflam în curtea atelierului. Înainte de a începe vizitarea diferitelor secții, profesorul angajează o scurtă convorbire cu elevii în care se reamintește scopul vizitei, se repetă metodele de prelucrare a metalelor prin așchiere, cunoscute de la lucrările practice, se dau lămuriri cu privire la dezvoltarea școlii în anii regimului democrat-popular: date asupra numărului elevilor, ce categorii de muncitori calificați pregătește, în cît timp se realizează însușirea bazelor unei meserii etc.; cu privire la conținutul vizitei și ordinea în care se va observa activitatea diferitelor secții; ce se produce, productivitatea muncii la mașină; ce mașini vor vedea, forța care le acționează, energia electrică (fiecare mașină este prevăzută cu un motor electric construit în atelierul de electrotehnică al școlii) etc.

Se atrage atenția că aici vor observa cunoștințele însușite de ei la fizică aplicate la diverse mașini; se scot în evidență cîteva reguli în legătură cu securitatea, în timpul vizitei: să nu atingă mașinile, să se mențină la anumită distanță, să aibă hainele încheiate etc. În fine, se cere ca fiecare elev să noteze în caietul său cele observate și ceea ce va spune maistrul atelierului.

Ca exemplificare a convorbirii, ne referim la repetarea metodelor de prelucrare a metalelor prin așchiere. Profesorul întreabă: Ce metode am învățat pînă acum pentru prelucrarea metalelor la rece, cu așchie și fără așchie? Elevii enumeră, pe rînd, complectîndu-se unii pe alții: tăierea cu dalta, pilirea, tăierea cu foarfeca, tăierea cu ferăstrăul etc. În legătură cu aceasta arată pe scurt în ce constă (tehnologia) și ce unelte s-au folosit (dalta, pila, foarfeca, ferestrăul etc.), precum și instrumentele de măsurat ca: șublerul, rigla gradată, compasul de trasat, compasul de interior și exterior, acul de trasat etc.

Aceste operații le vom observa și aici — continuă profesorul, încheind discuția. Și aici vom întîlni aceleași instrumente, numai că nu sînt mînuite direct de om, ci alcătuiesc mecanismele de lucru ale mașinii, condusă de om; aici omul folosește mai mult priceperea sa, cunoștințele sale, iar forța o furnizează energia electrică. Această convorbire a durat 15 minute.

Urmează vizita în atelier. Conducerea prin diferitele secții ale atelierului și explicațiile necesare sînt realizate de maistrul școlii profesionale. În același timp, profesorul urmărește pe elevi, le atrage atenția asupra unor aspecte particulare ale mașinii și ale muncii, cere maistrului să dea unele explicații suplimentare etc.

Începem cu secția de prese. Aici elevii fac cunoștință cu diferite tipuri de prese excentrice. Mașinile nu funcționează. Maistrul explică, pe scurt și accesibil, principiile de funcționare. Un lucrător, venit anume pentru această ocazie, pune în funcțiune succesiv mai multe mașini demonstrînd felul în care se mînuiesc. Maistrul revine și arată, în procesul viu al funcționării, principiile științifice pe care se bazează. Mașina se oprește din nou. De data aceasta, se pune în discuție problema prelucrării metalului. Cu aceste mașini se confecționează în prezent, zaruri pentru lacăte, placheuri pentru pantofi, brățare pentru fixarea țevilor de gaz etc. Mașina se poate

adapta și pentru prelucrarea altor obiecte : tole pentru generator și motor electric, piese pentru dulii, diferite balamale etc. Pentru aceasta se schimbă matrițele.

Se prezintă diferite piese produse în atelier, în stare finită. Apoi se demonstrează materialul din care se execută, și se indică operațiile prin care trece procesul de prelucrare (procesul tehnologic): tăierea, îndoirea, găurirea și curățirea (operație de finisare). Aceste patru operații se execută la 4 mașini diferite (în cazul zarurilor) sau la două mașini (în cazul placheurilor și brățarelor pentru fixarea țevilor de gaz); o mașină taie, găurește și îndoaie, iar alta curăță.

Muncitorul pune în funcție prima mașină și execută tăierea tablei, de dimensiuni corespunzătoare. Bucățile de tablă tăiate sînt prezentate elevilor care observă forma și calitatea lor. Mașina se oprește din nou; se demonstrează mecanismul de tăiere (stanța și matrița) și se subliniază că și aici întîlnim acțiunea legii pîrghiilor și că un mecanism asemănător poate tăia chiar și bare de metal, nu numai tabla. Timp de un minut mașina este în plină funcționare : s-au tăiat 40 de bucăți. Se trece la mașina următoare. Mașina intră în acțiune, trecînd piesa prin operația a 2-a de prelucrare (îndoirea). Elevii observă piesa în forma nouă. Din nou, mașina se oprește și prin demonstrare se explică mecanismul care acționează asupra piesei pentru a-i da forma dorită. Se execută continuu operația, timp de 1 minut și se produc 40 de piese (în forma a 2-a). Ajungînd la mașina a 3-a se urmează același procedeu : observă mașina în repaos, piesa, rezultat al operației a 2-a; în fine, mașina executînd operația a 3-a din procesul tehnologic (găurirea), elevii văd o nouă formă a procesului, văd dispozitivul de prelucrare și constată că într-un minut se prelucrează 40 de piese (produse în fazele anterioare). Apoi, elevii sînt conduși la toba de curățirea pieselor stanțate — operație care se desfășoară mecanic (curățirea de rugină, tocirea părților tăioase etc.).

La sfîrșitul procesului de prelucrare se stabilește cîte bucăți s-au produs în unitate de timp (un minut) și se constată că s-au produs 10 bucăți (40 : 4) — adică 600 buc. pe oră. Se arată că producția este în raport direct cu numărul de turații pe minut. Acum elevii au posibilitatea să compare piesele între ele și de asemenea să raporteze la posibilitățile din atelierul lor. Se angajează o discuție cu elevii, în care își exprimă uimirea față de forța productivă a mașinilor : ei constată că toate piesele sînt perfect egale. Aceasta este un bun prilej pentru profesor ca să vorbească, pe scurt, despre gradul în care tehnica cea mai modernă sau automatizarea producției ridică productivitatea muncii. În presele moderne, unde procesul este automatizat, tabla de fier se introduce automat în mașină, iar la capăt iese piesa finită. De asemenea, atrage atenția în mod deosebit asupra preciziei operațiunilor, care în unele cazuri poate ajunge pînă la un micron. În fața tobei de curățit profesorul pune problema : în cîtă vreme și cu ce efort s-ar fi realizat operația de îndepărtare a ruginii și de pilire a părților tăioase, în atelierul nostru dacă am fi folosit hîrtia sticlată?

În același atelier se află *secția de sudură electrică*. Datorită rezistenței opusă de material la trecerea curentului prin cei doi poli — explică maistrul conducător — temperatura crește în așa măsură încît topește

metalul în locul de contact, fapt care permite lipirea (sudarea) pieselor. Acest procedeu se poate aplica de exemplu în procesul confecționării lanțurilor, la lipirea urechilor pentru vasele de metal etc.

Procedeul amintit se numește „sudură prin puncte". Este un procedeu ieftin și rapid, un procedeu de perspectivă. Întreaga explicație se dă în fața mașinei pe baza demonstrării principiilor de funcționare. Un elev întreabă: ce distanță este între cei doi poli de cupru și ce temperatură se creează? Profesorul arată că distanța este de 7 mm, însă ea poate varia în funcție de grosimea materialului și se produce o temperatură de 800—1000 grade. Mașina este pusă în funcțiune și se demonstrează concret operația de sudură pe mai multe piese de forme și destinații diferite.

La ieșirea din secția de prese, elevii observă și recunosc o foarfecă de tăiat metal asemănătoare cu cea folosită de ei, însă de dimensiuni mai mari. Se discută, pe scurt despre ea; elevii arată principiile de funcționare pe baza legii pîrghiilor și a frecării etc. Maistrul completează că foarfeca poate tăia nu numai tablă ci și bare subțiri de metal — totul depinde de unghiul de ascuțire al cuțitului.

Ajungem în *secția strunguri*. Mașinile se găsesc în repaus, însă lîngă ele se află cîte un elev al școlii profesionale (de 15—16 ani), gata să le pună în funcție. Toate strungurile sînt acționate de motoare electrice. Sîntem în fața unui strung paralel. Maistrul demonstrează părțile lui principale și modul de funcționare, subliniind că în cazul strungului cuțitul execută mișcarea de avans transversal sau longitudinal, iar piesa execută o mișcare uniformă de rotație. Prelucrarea prin așchierea la strung se bazează pe principiul despicării cu pana. Ca întregire, se arată că strungurile sînt variate (strung paralel, revolver, frontal, universal, semiautomat etc.), însă peste tot principiile de funcționare rămîn aceleași. Strungul este pus în funcțiune cu o turație mică, pentru a permite observarea procesului de prelucrare, de către elevi. În acest moment, se face prelucrarea unei piese necesare pentru a confecționa cumpăna zidarului. După ce toți elevii sezisează concret procesul de prelucrare, maistrul prezintă fiecăruia piese gata confecționate, pentru a le examina. Ei își dau seama de gradul de precizie și de calitatea suprafeței strunjite, de productivitatea muncii etc. Pentru a dezvălui mai adînc aceste aspecte ale muncii, profesorul îndeamnă pe elevi să compare șlefuirea executată la strung cu șlefuirea executată manual.

În continuarea vizitei, sub conducerea maistrului sînt examinate, pe rînd mașina de rabotat (Scheping) și *mașina de frezat*. Examinarea se realizează după același procedeu, ca la strung. La mașina de rabotat și frezat se precizează că, spre deosebire de strung, aici piesele (obiectele) de prelucrat rămîn fixe iar cuțitul se deplasează pentru a executa tăierea. Și de data aceasta se acentuiează gradul de precizie la care lucrează mașinile și că cea mai mică deviere transformă piesa în rebut. Ca exemplu se aduc roțile dințate la care precizia prelucrării are o foarte mare importanță.

În fine, ajungem în fața unui polizor acționat electric — pe care elevii îl cunosc din atelierul lor.

Au mai rămas încă 10 minute pînă la terminarea orei. În curtea atelierului, elevii se strîng în ordine în fața profesorului. Se organizează o convorbire asupra vizitei. Profesorul ridică mai multe probleme, la care elevii răspund completîndu-se unii pe alții.

— „Ce am studiat cu ocazia acestei vizite?" (se trec în revistă cele observate). În legătură cu aceasta profesorul cere elevilor să răspundă la întrebarea: „De ce șpanul produs în timpul așchierii capătă formă de spirală (la strung) și de rumeguș sau așchii (la freză, raboteză)? După unele răspunsuri eronate, cu ajutorul profesorului, elevii ajung la concluzia că acest fapt se datorește mai multor cauze: rezistența (duritatea) materialului (fonta se sfărîmă, iar oțelul formează spirale); apoi este în funcție de mișcarea executată de scula așchietoare, precum și de poziția și mișcarea piesei. O altă întrebare: „Ce ați observat, la polizor scînteile au întotdeauna aceeași culoare?" După o scurtă ezitare, se răspunde negativ. Cu ajutorul profesorului, elevii ajung la concluzia că după scîntei, putem identifica tipul de oțel.

— „Ce v-a plăcut mai mult?" Răspunsurile sînt diferite: mașina de sudat, strungul, freza etc. — însă cei mai mulți sînt atrași de strung.

Ca temă pentru acasă se dă să se întocmească referate asupra vizitei, atrăgîndu-se atenția că ora viitoare, în clasă, se va discuta mai detailat despre ea. De asemenea, se cere ca în referate să se scoată în evidență cunoștințele de fizică, pe care le-au văzut aplicate în construirea și funcționarea mașinilor din diferite secții.

★

Ne-am oprit asupra acestor două momente din activitatea de lucrări practice a clasei a VIII-a, fiindcă reprezintă două tipuri diferite de lecții, organic însă legate între ele. Lecția întîia constituie elementul prim, punctul de plecare pentru aplicarea cunoștințelor însușite în practică. Dacă se realizează desăvîrșit, ea servește ca fundament solid pentru construirea celui de al doilea tip de lecție—care introduce pe elevi și mai mult în tainele producției, familiarizîndu-i cu producerea obiectelor cu ajutorul mașinilor acționate de energia electrică. Prin această lecție, elevii se pregătesc să înțeleagă mai profund procesul producției moderne.

Fără asemenea pregătire, producția modernă este inaccesibilă înțelegerii elevilor, iar vizita devine o simplă formalitate care doar îndeplinește cerințele programei diferitelor obiecte de învățămînt. Dacă vrem să înțelegem producția modernă, se impune să ne apropiem de ea cu cunoștințe științifice de bază precise și clare despre tehnică și tehnologie. Acestea pot fi date numai în primele două etape ale pregătirii. De aceea noi susținem că înțelegerea științifică și mînuirea corectă a uneltelor simple (ciocan, pilă, foarfecă, ferăstrău etc.) alcătuiesc premizele esențiale pentru înțelegerea științifică atît a mașinilor cît și a producției moderne, în marile întreprinderi.

În felul acesta, fiecare din cele trei etape (lecția practică, lecția-vizită în atelier, vizita în marile întreprinderi) pe care le parcurgem pentru a familiariza pe elevi cu producția au o valoare deosebită. Valoarea etapei ulterioare crește cu atît mai mult cu cît etapa anterioară a fost realizată mai desăvîrșit, mai complet.

Pentru asigurarea acestor rezultate, o primă condiție este pregătirea temeinică a profesorului. Sub acest aspect, tovarășul Szirky A., profesor la școala medie nr. 1 Cluj, a desfășurat lucrările practice cu competință tehnică și pedagogică.

Iată un moment, în cadrul primului tip de lecție: își notează cu grijă constatările făcute cu privire la munca elevilor și caută să descopere cauza erorilor tipice sau individuale. Pornind de aici, pe de o parte, profesorul știe care dintre elevi au mai mult nevoie de îndrumare, de ajutor, iar pe de altă parte, își dă seama despre aspectele mai dificile în procesul formării deprinderilor și își orientează atenția asupra lor — în explicațiile ce le va da grupelor următoare, din aceeași clasă. Acest procedeu dovedește o atitudine creatoare față de muncă — ca rezultat al analizei profunde a propriei sale activități. Un alt moment în pregătirea profesorului se referă la al doilea tip de lecție. Profesorul a vizitat dinainte atelierul școlii profesionale, trecînd din secție în secție, în cît știa precis ce vor avea de văzut elevii; a stat de vorbă cu maistrul, conducătorul atelierului și împreună au stabilit în mod concret atît obiectivele ce vor fi studiate cît și modul de a explica elevilor mașina și munca la mașină.

Cele două tipuri de lecții practice conțin etape distincte.

Lecția întîia — apare ca *lecție practică de transmitere a cunoștințelor noi și de fixare a acestora, prin exerciții, în priceperi și deprinderi practice.* Ea cuprinde următoarele etape:

a) verificarea locului de muncă și a uneltelor de lucru; *b)* prezentarea unei unelte noi necunoscută încă; *c)* demonstrarea sub formă de desen a schiței obiectului de prelucrat și a fazelor prin care trece lucrarea; *d)* alegerea sculelor și verificarea acestui proces de către profesor; *e)* activitatea practică, urmărirea și ajutorarea elevilor în timpul acestei activități; *f)* controlul rezultatelor și aprecierea; *g)* bilanțul activității generale a colectivului (grupei) și *h)* tema pentru acasă.

Acestea sînt etapele care se întîlnesc într-o lecție nouă, la începutul unei teme practice care cuprinde atît cunoștințele teoretice, și demonstrarea unei unelte noi, demonstrarea schiței, cît și exerciții practice. Desigur, la o lecție de exerciții, etapele *c, d,* vor lipsi. De asemenea, credem că etapele *c* și *d* se pot inversa fără ca lecția să sufere.

Lecția a 2-a apare ca *lecție-vizită.* Ea cuprinde ca etape: a) convorbirea introductivă cu elevii — în care se stabilesc precis obiectivele de studiat; b) studierea tehnicii și a procesului de producție, pe secții. În acest cadru am observat că se poate respecta succesiunea următoarelor etape: 1) observarea mașinii în stare de repaus (principii de construire și de funcționare); 2) observarea mașinii în stare de funcționare; 3) demonstrarea operației ce se execută la mașină și executarea operației respective; 4) demonstrarea separată a mecanismului care acționează asupra materialului pentru a-i da forma prevăzută în schiță; 5) producerea pieselor într-o unitate de timp (1 minut). E greu de presupus că într-o întreprindere productivă s-ar putea realiza aceste recomandări. Realizarea lor însă este pe deplin posibilă într-un atelier al școlii profesionale sau în

atelierele—școală din întreprinderi. Fără a parcurge aceste etape este greu de conceput că mașina se dezvăluie minții elevului (el o observă însă n-o înțelege).

De aceea noi susținem că vizita în ateliere pregătește și ajută pătrunderea în tainele procesului de producție din fabrici și uzine. Etapa următoare: c) convorbirea finală (pentru trecere în revistă a celor studiate — văzute, aprecierea comportării elevilor) și d) darea și explicarea temei pentru acasă. Aici mai pot apărea ca etape: a) activitatea practică a elevilor (un timp determinat); b) întîlniri cu fruntașii din producție etc.

Deși se deosebesc între ele, cele două tipuri de lecții au unele elemente comune — ca procedee — care adîncesc înțelegerea producției moderne. Ne referim concret la procedeul comparației utilizat cu îndemînare de profesor. Conținutul acestui procedeu constă în raportarea activității din atelier și a rezultatelor sale la producția modernă și invers, cînd ne găsim într-un mediu de muncă productivă — atelier, fabrică, uzină — se face raportarea la munca din atelierul școlar care este incomplet și slab utilat.

Procedeul acesta promovează înțelegerea cu ușurință a unor noțiuni abstracte ca *diviziunea muncii, productivitatea muncii, calitatea producției* etc.

Pentru a asigura succesul activităților practice, apare necesar stabilirea unui sistem de măsuri practic — utile care să fie urmărite cu cea mai severă consecvență și perseverență.

Din acest sistem de măsuri ar face parte: a) disciplina în muncă a elevilor; b) ordinea de așezare a sculelor în sertar; c) verificarea sculelor și a locului de muncă; d) controlul și aprecierea activității individuale și colective etc. Aceasta înseamnă că punctul de plecare pentru formarea disciplinei și a deprinderilor corecte de muncă este exigența clar și categoric exprimată din partea pedagogului.

Să urmărim, pe scurt, efectul unora din măsurile sistemului amintit. Spre exemplu, ordinea de așezare a sculelor. Cel ce și-a format obișnuința de a avea sculele în ordine desăvîrșită și înțelege că aceasta sporește productivitatea muncii, acela va urî dezordinea și va lupta pentru întronarea ordinei peste tot; pentru respectarea unui ritm în producție, pentru creșterea simțului preciziei etc. Sau, dacă ne referim la alt element: verificarea locului de muncă și a uneltelor. Cel ce și-a format obișnuința de a controla locul de muncă și uneltele de lucru și înțelege că aceasta înseamnă prevedere și economie, își dezvoltă spiritul de răspundere, spiritul de muncă disciplinată etc. (de altfel noi am rămas surprinși de disciplina și seriozitatea deplină care domnea în atelier tot timpul lucrărilor și în timpul vizitei).

Aceste calități împletite cu activitatea practică — se exprimă, în primul rînd, în cerința față de sine, însă ceea ce este tot atît de important, cerințele față de sine se proiectează în toate relațiile cu tovarășii colectivului și cu ceilalți oameni, în toate împrejurările vieții.

UNELE ASPECTE ALE REPETĂRII MATERIEI LA LIMBA ROMÎNĂ

ADRIANA NICULIU
Prof. Şcoala medie nr. 22 „Gh. Lazăr", Bucureşti

Procesul de învăţămînt, prin toate obiectele de studiu, trebuie să asigure cunoaşterea lumii, înţelegerea ei, a legilor ce o guvernează, pentru a transforma prin ştiinţă natura şi societatea, pentru a modela prin artă conştiinţa creatorului tuturor valorilor — omul.

Lenin precizează că „facultatea de cunoaştere a omului nu este o linie dreaptă, ci o linie curbă, care se apropie necontenit de o serie de cercuri, de o spirală"[1].

Cunoaşterea lumii de către elevi este ciclică, nu liniară. Noţiunile elementare sînt mereu amplificate, consolidate, sistematizate o dată cu vîrsta şi cu stabilirea relaţiilor între obiectele de învăţămînt.

Iată, de exemplu, studiul gramaticii. Ne oferă exemplul ridicării de la noţiuni elementare despre părţile de vorbire sau de propoziţie, din primii ani de şcoală, la înţelegerea gramaticii într-o strînsă interdependenţă cu vocabularul şi ştiinţele auxiliare. De asemenea, la literatură: noţiunile de teorie literară şi cunoştinţele de istorie literară — predate în clasele V—VII — se adîncesc şi se consolidează în cursul mediu prin studiul ştiinţei literaturii cu cele trei ramuri principale: teoria literaturii, istoria literaturii şi critica literară.

Procesul de învăţămînt urmăreşte permanenţa cunoştinţelor şi lărgirea lor, integrarea într-un sistem. Aceste scopuri pot fi atinse prin repetare, care îşi are fundamentarea în învăţătura lui Pavlov, potrivit căreia: 1. legăturile nervoase temporare slăbesc în faza iniţială, dacă nu se fixează, nu se întăresc prin repetare; 2. noile legături nervoase temporare nu rămîn izolate între ele, ci ele se fixează pe baza legăturilor temporare existente, incluzîndu-se în acestea prin sinteză.

Învăţătura pavlovistă explică astfel posibilitatea creării unor multiple variante ale lecţiei de repetare, polarizate în jurul a trei sisteme, după cum se pune accentul pe repetare ca suport pentru noile cunoştinţe — sau mai mult pe întărirea, fixarea cunoştinţelor sau, odată asigurate acestea, se urmăreşte integrarea într-un sistem, lărgirea cunoştinţelor prin corelaţia cu alte materii.

Din primul sistem fac parte lecţiile de repetare curentă, din al doilea şi al treilea, lecţiile de repetare periodică.

---

[1] *V. I. Lenin*, Caiete filozofice, 1947, pag. 350.

Voi da un exemplu de lecție nouă de gramatică, în care a avut loc repetarea curentă. Am predat-o în clasa a X-a, în anul școlar 1955-1956. Tema lecției a fost: Propoziția subiectivă. Lecția s-a sprijinit pe cunoștințele anterioare ale elevilor despre subiect și predicat, despre propoziția subordonată, făcîndu-se deci apel la sintaxa propoziției și a frazei.

La verificarea lecției anterioare — propoziția subordonată în general — se stabilise că aceasta este o propoziție al cărei sens depinde de regentă și care îndeplinește funcția unei părți principale sau secundare de propoziție.

Acum s-a adîncit problema subiectului, grație căreia elevii și-au clarificat și consolidat și cunoștințele despre predicat, cele două părți principale de propoziție definindu-se una prin alta.

Desfășurarea lecției noi valorificînd astfel cunoștințele anterioare ale elevilor a constat în prezentarea exemplelor de propoziții subiective în funcție de predicatul din regentă; s-au subliniat împrejurările cînd e necesară o propoziție subiectivă. S-a stabilit, astfel, că propoziția subiectivă este cerută de:

1. Un verb la mod personal fără subiect în propoziția regentă. Exemplu: *Cine se scoală de dimineață,* departe ajunge.

2 Un verb unipersonal: Se pare *că va ninge.*

3. O expresie unipersonală: E bine *să înveți conștiincios.*

4. Un verb la diateza reflexivă cu înțeles pasiv: Se culege *ce s-a semănat* (este cules).

5. Un adverb predicativ: firește *c-a zburat cu panglică și cu bilet cu tot.*

Explicația lecției s-a bazat pe vechile cunoștințe ale elevilor (ei cunoșteau toate felurile de verbe), dar axate acum pe o singură problemă: suplinirea subiectului printr-o întreagă propoziție.

Astfel, cunoștințele vechi s-au adîncit, s-au sistematizat, s-au fixat și îmbogățit.

Problema propoziției subiective s-a luminat, deci, prin cunoașterea problemelor referitoare la predicat, cu care este într-o interdependență și condiționare reciprocă.

Cunoașterea cazurilor cînd se folosește propoziția subiectivă a adus lumină și asupra altor probleme legate de cunoștințele vechi, întărindu-le și precizîndu-le și pe acestea. S-a observat, de exemplu, că adverbul predicativ „firește" poate forma o propoziție. S-au repetat posibilitățile de exprimare a predicatului printre care:

1. verb la mod personal;
2. locuțiune verbală;
3. verb sau expresie unipersonală;
4. adverb predicativ.

O asemenea lecție a demonstrat necesitatea sprijinirii pe cunoștințe vechi bine asimilate și consolidate prin repetiție, pentru ca lecția nouă, bazată pe adîncirea și sistematizarea acestora, să fie o nouă cucerire spre cunoaștere, spre știință.

De asemenea, lărgirea cunoştinţelor a permis elevilor să stabilească singuri interdependenţa dintre sintaxă şi morfologie, dintre sintaxa propoziţiei şi a frazei. O astfel de problemă de sintaxă a frazei, ca propoziţia subiectivă cerută de un adverb predicativ a clarificat mai bine o chestiune de morfologie şi de sintaxă a propoziţiei, a dezvăluit încă o posibilitate de exprimare a predicatului verbal.

Tot astfel, s-a stabilit legătura şi cu alte probleme de morfologie: folosirea diferitelor conjuncţii, adverbe interogative, pronume sau adjective relativ-interogative etc., pentru introducerea propoziţiei subiective în frază.

Interdependenţa s-a mai stabilit între sintaxa propoziţiei şi a frazei pe de o parte şi între punctuaţie pe de alta (între propoziţia subiectivă şi regenta ei nu se pune virgulă, după cum nu se pune virgulă între subiect şi predicat).

La fixarea cunoştinţelor prin schemă s-au enumerat posibilităţile existenţei unei propoziţii subiective, repetîndu-se cele învăţate prin ridicarea de la cazurile particulare la generalizări, reguli.

Tot în cadrul fixării s-a făcut aplicarea cunoştinţelor prin exerciţii, trecîndu-se de la general — regula — la caz particular — exemplele.

Tema pentru acasă a constat din analiza unei fraze în care trebuia recunoscută propoziţia subiectivă — deci calea de la particular la general — şi invers, de la general la particular, prin construirea exemplelor de către eleve.

Înţelegerea propoziţiei subiective a fost posibilă prin reactualizarea unor cunoştinţe trecute, cărora li s-a dat viaţă în condiţii noi. Mai mult: s-a deschis perspectiva conturării exacte a propoziţiei subordonate subiective, atunci cînd răspunde la întrebarea *ce,* ca şi propoziţia predicativă şi completivă directă.

S-a dat astfel elevilor un criteriu precis pentru evitarea confuziei frecvente între aceste trei feluri de subordonate, anume prin analiza verbului din regentă. Am dat următoarele exemple:

Se pare *că va ninge* (*că va ninge* e o propoziţie subiectivă, cerută de verbul unipersonal din regentă).

Cerul e înnourat: înseamnă *că va ninge* (propoziţia că va ninge e predicativă, cerută de verbul copulativ din regentă).

Institutul meteorologic a anunţat *că va ninge* (aici *că va ninge* este propoziţie completivă directă, cerută de verbul tranzitiv din regentă).

★

La lecţiile de literatură, analiza literară este o continuă aplicare a cunoştinţelor vechi la un material nou, ce poate fi înţeles şi simţit cu atît mai bine cu cît trezeşte participarea a cît mai multe şi variate cunoştinţe trecute de teoria literară, de istoria literaturii, de cultură şi artă.

De exemplu, analiza poeziei „Doina", de G. Coşbuc, poate fi înţeleasă mai adînc şi apeciată cu atît mai mult, cu cît elevii au cunoştinţe mai bogate despre doină cu diferitele ei specii, pe care Coşbuc le concretizează în imagini noi.

Lecțiile de comunicare, bazate pe repetarea curentă, au ca element principal noutatea, dar aceasta e înțeleasă numai prin integrarea ei într-un sistem cunoscut, la care se adaugă mereu elemente noi.

Elementul noutății trebuie să fie esențial și la lecțiile de repetare periodică, al căror scop e fixarea, consolidarea și sistematizarea cunoștințelor prin stabilirea unor asociații și legături variate, bogate. Noul material ilustrativ: albume, filme, scheme, lecturi, referate, contribuie la concentrarea atenției, la trezirea reflexului de orientare, ce asigură trăinicia și sporirea cunoștințelor.

Lecțiile de repetare periodică cuprind sfere din ce în ce mai largi: 1. la sfîrșit de temă (autor); 2. de capitol; 3. la sfîrșit de trimestru; 4. la sfîrșitul anului; 5. la începutul anului școlar.

Astfel tema „Opera lui M. Sadoveanu, dezvoltare a tradițiilor Daciei literare", lecție de recapitulare periodică, poate deveni la sfîrșitul unui capitol „Opera lui M. Sadoveanu dinainte de 23 August". Aceeași temă se amplifică în lecția de repetiție periodică de la sfîrșitul anului școlar, luîndu-se în considerație opera maestrului pînă astăzi: „Linia ascendentă a realismului, pînă la realismul socialist în opera lui M. Sadoveanu". (clasa a X-a).

Recapitularea pe teme, la sfîrșitul anului școlar e propice consolidării cunoștințelor și mai ales integrării în sisteme cît mai largi prin legătura, corelația cu alte domenii ale artei. Astfel am procedat la lecția de recapitulare periodică de la sfîrșitul anului la clasa a VII-a. Tema a fost „Natura patriei în opera poetică a scriitorilor clasici studiați". Scopul acestei lecții a fost reîmprospătarea emoțiilor estetice în fața frumuseților naturii patriei și stimularea sentimentului patriotic prin perceperea imaginii picturale și muzicale alături de cea poetică.

S-a precizat noțiunea de pastel, amintindu-se poeziile studiate în anii trecuți, insistîndu-se asupra celor studiate în cursul clasei a VII-a.

Împrospătarea imaginilor din pastelul „Sfîrșitul iernii" de V. Alecsandri a sugerat puternic elevilor înnoirea naturii, tumultul începutului de primăvară. Epitetele antonimice din versurile:

„...pe *umedul* pămînt /Se-ntind cărări *uscate* de-al primăverii vînt" fac simțită alternanța specifică primăverii, între umezeală și uscăciune.

Vigoarea primăverii și ritmul precipitat al dezvoltării naturii sînt sugerate de epitetul metaforic *pîraele umflate,* de coloritul începutului de primăvară marcat prin două epitete „În cîmpul veșted iată un fir de iarbă *verde*/ pe care-ncet se urcă un galben *gîndăcel*". Viața e totuși plăpîndă, încît și gîndăcelul poate fi o povară pentru firul de iarbă ce se apleacă sub greutatea lui; dar viața cuprinde treptat totul. Enumerarea „un fir de iarbă verde, o rază-ncălzitoare, / Un gîndăcel, un flutur, un clopoțel în floare" subliniază contrastul dintre clocotul primăverii și amorțirea iernii, stabilind corespondența între natură și sufletul poetului: „După o iarnă lungă și-un dor nemărginit / Aprind un soare dulce în sufletul umbrit!".

În concluzie s-a reliefat măiestria mînuirii meșteșugite a imaginilor variate, cu predominarea epitetului, prin care poetul ajunge la un crescendo — bucuria, setea de viață.

S-a trecut la un alt pastel, în care legătura dintre natură şi om e şi mai puternic realizată, prin munca ce-i înfrăţeşte, pastelul „Vara" de G. Coşbuc. Aici imaginile frumuseţii naturii cuprind lanul cu spice şi amîntesc de cei ce l-au muncit, de cîntecul lor specific — doina —, de jocul lor — hora:

„Iar spicele jucau în vînt,/ (Ca-n horă dup-un vesel cînt... în lan erau feciori şi fete,/ şi ei cîntau o doină-n cor".

Sentimentul de admiraţie al poetului, culminează în evocarea finală a naturii personificate: „Cît de frumoasă te-ai gătit, /Naturo, tu! Ca o virgină/ Cu umblet drag, cu chip iubit".

Desăvîrşirea pastelului o reprezintă ultimul tablou din „Călin" (file din poveste) de M. Eminescu. Coloritul argintiu, strălucitor sub razele lunii se armonizează cu albastrul florilor şi al fluturilor, cu auriul roiurilor de albine. în această vrajă „glăsuirea" pădurii e punctată de suspinul trunchilor de copaci, de susurul izvoarelor „zdrumicate" „cînd coboară-n ropot dulce pe tăpşanul prăvălatic".

Feeria şi simfonia sînt o realitate a codrului. Simţim parfumul „văzduhului tămîiet", al aerului văratic plin de „mireasmă şi răcoare".

Natura apare nu numai ca un cadru măreţ, tablou feeric cu personaje de basm, ci sugerează realitatea vieţii omeneşti, mediul social, ocupaţiile, tradiţiile. Prin alăturarea oamenilor şi a gîzelor se întăreşte realismul unui fenomen natural: împletirea elementelor naturii cu toate vieţuitoarele, de la cele mărunte pînă la om, într-o apoteoză a bucuriei, printr-o compoziţie pe două planuri paralele, ce sugerează amploarea şi complexitatea vieţii.

Culmea perfecţiunii artistice a tablourilor naturii din poezia lui M. Eminescu poate fi asemănată numai cu cele mai frumoase picturi ale lui N. Grigorescu (la lecţie s-au proiectat cîteva tablouri) sau cu compoziţiile în care G. Enescu cîntă frumuseţile patriei şi ale cîntecului popular: Rapsodia I, a II-a, Suita sătească (s-au audiat cîteva fragmente pe discuri).

Concluzia generală a stabilit corespondenţa dintre imaginea poetică, plastică şi muzicală — expresii ale artei — ce exprimă sentimentele de puternic patriotism ale artiştilor poporului nostru.

Astfel de lecţii de repetare periodică, care ordonează în chip nou cele învăţate, lărgesc cadrul aducînd material din domenii apropiate, realizînd integrarea cunoştinţelor într-un sistem, creează elevilor o perspectivă largă a înţelegerii, potenţîndu-le sensibilitatea.

Repetarea realizată în felul arătat e o dovadă a legăturii dintre gîndire şi memorie, legătură care declanşează o activitate psihică conştientă. Repetarea constituie un mijloc preţios de acumulare, consolidare şi lărgire a cunoştinţelor prin noi asociaţii firesti, logice. Se înlătură astfel bucherismul, se luptă împotriva formării unor elevi fără personalitate, se luptă pentru făurirea omului nou, multilateral şi armonios dezvoltat.

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ŞI ŞCOLII SOVIETICE

DIFERENŢA CALITATIVĂ DINTRE INSTRUCŢIA POLITEHNICĂ PRIN MUNCĂ ŞI DEPRINDEREA MEŞTEŞUGĂREASCĂ *

M. N. SKATKIN

...Şcoala trebuie să formeze şi să dezvolte în mod sistematic la elevi calităţi necesare activităţii în cadrul producţiei socialiste, trebuie să organizeze astfel munca elevilor în sistemul de învăţămînt politehnic, încît să ajute la dezvoltarea multilaterală a copiilor şi la pregătirea lor politehnică.

Una din cele mai importante sarcini ale învăţămîntului politehnic este aceea de a contribui la educarea tineretului în spiritul muncii creatoare în domeniul producţiei socialiste care este înzestrată cu tehnica cea mai avansată şi care se dezvoltă neîntrerupt.

Pentru a stăpîni tehnica avansată şi a o dezvolta mai departe, tinerii absolvenţi ai şcolii trebuie să posede următoarele calităţi foarte importante:

1. să aibă un bagaj mare de cunoştinţe teoretice în legătură cu bazele ştiinţelor şi să ştie să le aplice în practică;

2. să aibă un larg orizont politehnic, să cunoască bazele ştiinţifice ale producţiei;

3. să aibă o largă pregătire pentru muncă şi să posede priceperi şi deprinderi vii de muncă, necesare pentru activitatea în condiţii diferite şi în ramuri de producţie diferite;

4. să ştie să găsească în viaţă sarcinile ce trebuiesc rezolvate, să introducă noul în procesul de muncă, să proiecteze, să construiască, să inventeze, să raţionalizeze, să transforme (să posede într-o oarecare măsură calităţile proprii inovatorilor în producţie, calităţile proprii acelora care transformă natura);

5. să iubească munca, să ştie să muncească în colectiv, să învingă cu curaj greutăţile, să ducă pînă la capăt un lucru început.

Aceste calităţi trebuie educate în mod sistematic la elevi în procesul activităţii la clasă şi în afara clasei, în organizaţia de pionieri şi de comsomol, în familie.

---

* Din cartea „Munca în sistemul învăţămîntului politehnic" apărută sub redacţia lui M. N. Skatkin, Ed. Acad. de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1956, pag. 135-147

Mijlocul cel mai important pentru educarea acestor calități îl constituie munca. Dacă nu organizăm munca copiilor, nu putem educa la ei dragostea de muncă și nu putem să-i învățăm să muncească, nu putem deci să educăm calitățile amintite mai sus și dictate de cerințele producției socialiste.

Cu toate acestea, nu orice muncă e la fel de potrivită pentru rezolvarea sarcinilor pedagogice indicate mai sus. La timpul lor au existat, desigur, încercări de a introduce munca în școală. Totuși, după cum se știe, aceste încercări au eșuat: munca a dobîndit un caracter îngust — meșteșugăresc, ea n-a putut să ajute la rezolvarea sarcinilor educației comuniste și a învățămîntului politehnic și a fost scoasă din planul de învățămînt al școlii.

Introducînd acum munca în școală, noi trebuie să avem în vedere lecțiile trecutului și să nu repetăm greșelile și denaturările grave comise la timpul lor. Pentru aceasta trebuie în primul rînd să clarificăm problema particularităților calitative ale instrucției politehnice a muncii, deosebirea dintre aceasta din urmă și deprinderea meșteșugărească.

Particularitatea caracteristică deprinderii meșteșugărești constă în posedarea mecanică a operațiilor de muncă, posedare determinată de un complex de mișcări mecanice de lucru. De cele mai multe ori o asemenea deprindere se bazează pe imitarea procedeelor pe care meșterul le indică ucenicului, fapt după care urmează un mare număr de exerciții de repetare în executarea procedeului sau operației respective. Prin învățătura meșteșugărească elevului nu i se lămuresc bazele științifice ale procesului de muncă, nu i se comunică cunoștințe despre proprietățile materialului prelucrat, despre principiile construcției și acționării instrumentului de lucru respectiv. Toată instrucția se rezumă la executarea mecanică a operațiilor de lucru indicate de meșter. Munca decurge cu participarea minimă a conștiinței, ea nu e însoțită de observații și experiență, nu conține nici un fel de elemente de creație. Rezultatul unei asemenea instrucții meșteșugărești îl constituie deprinderile de muncă ce permit să se execute un anumit cerc de mișcări mecanice (de obicei destul de redus) cu mare viteză și precizie. Dar aceste deprinderi nu posedă de loc elasticitate; amintindu-și toată viața anumite procedee de muncă, omul nu este în stare să aplice deprinderea în condiții noi, să aducă oarecare îmbunătățiri, perfecționări în mersul obișnuit al procesului de muncă. Prin instrucția meșteșugărească tot procesul de muncă capătă forme împietrite, nemișcate. Omul care a trecut prin școala meșteșugărească se distinge printr-un mare conservatism, el nu se poate adapta condițiilor în rapidă schimbare în producție și cu atît mai mult el nu poate să participe activ la progresul tehnic.

A. S. Makarenko a arătat, pe baza observațiilor asupra muncii elevilor săi din colonia „A. M. Gorki" în etapele inițiale ale dezvoltării ei, valoarea pedagogică scăzută a muncii meșteșugărești. Instrucția meșteșugărească ce a fost dată elevilor în atelierele de fierărie, de tîmplărie, de cizmărie și de rotărie n-a ajutat la pregătirea unor oameni multilateral dezvoltați, cu un larg orizont politehnic, ci a îndreptat dezvoltarea copiilor *„spre punctul îndeobște bine cunoscut: spre tipul meșteșugarului prerevoluționar destul de puțin simpatic. Atributele lui sînt următoarele:*

o mare încredere în judecata sa şi totodată o mare ignoranţă, o limbă foarte urîtă, săracă şi o gîndire îngustă, idealizarea mic burgheză a atelierului casnic, o invidie mărunţă şi duşmănie faţă de colegi, atitudinea de ploconeală faţă de client, un foarte slab simţămînt al legăturilor sociale, o atitudine vulgară, mitocănească faţă de copii şi de femeie şi în sfîrşit un cult pur religios faţă de băutură şi beţie şi faţă de flecăreala, taifasul în jurul mesei. Noi am început să observăm la cizmarii, tîmplarii, fierarii noştri foarte curînd germenii tuturor acestor însuşiri... Săracă în conţinut social, munca meşteşugărească n-a putut să fie o cale spre educaţia comunistă" [1].

În opoziţie cu deprinderea meşteşugărească, atitudinea politehnică faţă de instrucţia prin muncă se caracterizează prin bogăţia conţinutului intelectual al muncii: aceasta este o muncă legată de activitatea vie a gîndirii, bazată pe aplicarea conştientă a cunoştinţelor ştiinţifice, o muncă ce conţine elemente de creaţie.

Într-una din lucrările sale N. K. Krupskaia a clarificat pe bază de exemple simple deosebirea principială dintre tratarea politehnică şi cea meşteşugărească a învăţămîntului prin muncă. Dacă la învăţarea cusutului îi învăţăm pe copii ceasuri întregi să facă tighele egale sau să facă ochiuri, fără a le stimula gîndirea, aceasta va însemna că facem instrucţie meşteşugărească. Învăţarea cusutului poate fi organizată astfel încît ea să fie legată de studierea materialului şi a instrumentului, pentru ca să-i devină clar copilului că pentru un material deosebit e necesar un instrument diferit pentru desfăşurarea aceluiaşi proces; cu un ac trebuie cusută muselina, cu altul — ştofa; pielea trebuie cusută de asemenea, se lipeşte în clei sau se bate în cuie ş.a.m.d. Aceasta va fi o tratare politehnică a studierii cusutului. Se poate învăţa şi cusutul la maşină în chip diferit. Dacă vom arăta numai cum se învîrteşte roata, cum se aşează suveica etc., aceasta va fi o tratare meşteşugărească a învăţării cusutului la maşină. Dacă vom lega învăţarea cusutului la maşină de studierea proprietăţilor materialului, de construcţia maşinii însăşi, dacă vom arăta asemănarea ei cu alte maşini, aceasta va fi o tratare politehnică a învăţării cusutului.

Din aceste exemple se vede că nu e just să considerăm orice învăţare a unei munci manuale drept meşteşugărească, iar orice învăţare a unei munci la maşină drept politehnică, aşa cum fac unii pedagogi. Problema nu este de a şti cu ce fel de instrumente se execută lucrarea: manuale sau mecanice (deşi desigur acestea din urmă sînt mai importante pentru învăţămîntul politehnic), ci de a şti care este conţinutul intelectual, politehnic al lucrării însăşi.

Pentru a înţelege mai bine deosebirile calitative şi trăsăturile caracteristice ale muncii politehnice şi ale muncii meşteşugăreşti, vom da cîteva exemple.

În cercul de electrotehnică al elevilor clasei a VII-a un băiat confecţionează un transformator, taie vergele din fier pentru miez. La întrebarea

[1] A. S. Makarenko, Opere vol. I, Ed. Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1950, pag. 652, (ed. rusă).

pentru ce miezul se face din fier și nu se face dintr-o bucată întreagă, ci din vergele de o anumită formă, elevul răspunde că așa i-a spus lui conducătorul cercului și că el face totul după indicațiile acestuia.

Munca *„sub baghetă"*, copierea mecanică a unui model finit, *„după rețetă"*, *„orbește"*, fără înțelegerea necesară a faptului pentru ce trebuie făcut astfel și nu altfel, fără lămurirea bazelor științifice ale aparatului confecționat sau ale modelului, fără comunicarea noțiunilor tehnice și a esenței procesului tehnologic de fabricare, fără nici o legare a lucrării date cu altele, precum și cu tehnica adevărată și cu procesele de producție — o asemenea muncă va fi meșteșugărească.

Această muncă nu lărgește orizontul copiilor, nu necesită eforturi de gîndire, manifestarea capacităților, inițiativei copiilor; o asemenea muncă nu necesită aplicarea cunoștințelor, a inventivității. Așadar, ea nu prezintă nici o valoare pedagogică.

Pentru ca elevul să se poată manifesta în muncă, să aducă ceva personal, e necesar să aibă unele noțiuni elementare despre materiale, despre însușirile și destinația lor, să aibă unele noțiuni tehnice, oarecare experiență în muncă.

Independența și spiritul creator în muncă se obțin nu dintr-o dată, ci treptat și trecînd prin anumite stadii de dezvoltare. Vom lămuri aceasta prin exemple.

Iată cum a fost organizată una dintre primele lecții cu elevii clasei a VII-a de la Școala nr. 79 din Moscova.

SCOPUL LECȚIEI: Confecționarea unui material didactic la fizică, montarea colecțiilor *„Conductorii curentului electric"* și *„Izolatorii"*.

In prealabil a avut loc la lecția precedentă o scurtă convorbire cu copiii (*„Denumiți conductorii și izolatorii pe care îi cunoașteți"*), apoi li s-a dat ca temă să aleagă modele ale unor conductori și izolatori diferiți și să le aducă la lecție pentru alcătuirea unor colecții. Executînd această temă, copiii au examinat cu atenție obiectele înconjurătoare și au cercetat materialele conducătoare sau izolatoare de electricitate.

Toate materialele adunate au fost sortate de către conducătorul cercului și au fost alese acelea care urmau să fie date elevilor în vederea montării.

MATERIALUL DIDACTIC LA LECȚIE.

Pe locurile de lucru sînt așezate pentru fiecare elev instrumentele (linia metalică, cuțitul pentru tăierea hîrtiei și a cartonului, foarfecele), materialele — (stocul de carton, hîrtie, clei, firele, acele).

PLANUL LECȚIEI: Lecția se va desfășura frontal, cu instructajul necesar trecerii de la o operație la cealaltă. Copiilor li se explică scopul lecției, li se arată ce vor face, pentru ce este necesar acest lucru și li se prezintă modelul unor aparate. În acest mod sînt mobilizate atenția și interesul față de muncă.

Lucrarea se execută în ordinea următoare:

1. Lipirea bucăților de carton pregătite din hîrtie marmorată, lucru pentru care hîrtia trebuie marcată și tăiată după dimensiunile date.
2. Lipirea marginilor pe partea cealaltă.
3. Marcarea și tăierea hîrtiei albe după dimensiunile bucății de carton.
4. Lipirea acestei hîrtii.
5. Marcarea, tăierea și lipirea etichetei.
6. Lipirea pe carton a modelului cu ajutorul firului și a acului.

(Elevii fac însemnările acasă).

Elevii executau această lucrare pentru prima dată și nu aveau nici un fel de deprindere în legătură cu prelucrarea cartonului și a hîrtiei. Ținînd seama de aceasta, profesorul i-a condus pe copii de la o operație la cealaltă. Aceste operații sînt indicate în planul de lecție.

Profesorul a explicat și a arătat cum trebuie marcat și tăiat un dreptunghi din hîrtie. Toți copiii au început să facă aceasta. Profesorul merge apoi printre copii și observă dacă această operație se execută corect; dacă observă contrariul el cere elevilor să îndrepte greșeala. Apoi el întreabă pe copii dacă au executat toți operația și încredințîndu-se că toți au executat-o, trece, după cum se și cuvine, la următoarea operație. Astfel, frontal *„după dictare"*, trecînd de la o operație la cealaltă, copiii confecționează plăcile.

Pentru ca verificarea și îndreptarea greșelilor să se desfășoare prin operații separate, iar lipsurile să fie înlăturate imediat, toate plăcile au fost confecționate fără rebut și toate au fost identice.

O asemenea metodă de lucru este potrivită atunci cînd copiii nu au încă nici un fel de deprindere de muncă. Scopul unor asemenea lucrări este însușirea procedeelor inițiale corecte de prelucrarea materialului, antrenamentul în folosirea acestor procedee, acumularea unei oarecare experiențe de muncă precum și a unor noțiuni tehnologice, deoarece profesorul dă în procesul muncii lămuriri în măsura necesară pentru executarea conștientă a operației respective.

După cîteva lucrări, exerciții, desfășurate *„după dictare"*, profesorul își organizează în așa fel darea temelor pentru acasă, încît copiii să aibă treptat posibilitatea crescîndă de libertate în acțiune.

Avînd deja un oarecare bagaj de cunoștințe și o oarecare experiență în muncă, elevul învață să le folosească în mod mai corespunzător, pentru a se descurca mai bine în executarea sarcinilor primite.

Astfel, munca *„sub bagheță"*, într-o oarecare măsură munca mecanizată, este admisă și chiar necesară atunci cînd elevii se familiarizează pentru prima dată cu un procedeu de prelucrare nou pentru ei.

Iată încă un exemplu. Elevii clasei a VI-a de la Școala nr. 79 au confecționat un dinamometru compus dintr-o spirală de sîrmă fixată pe o scîndură de lemn.

Pentru dinamometru trebuia o astfel de spirală care să se întindă în mod uniform și după întindere să revină exact în poziția inițială. Numai în acest caz putem grada dinamometrul și putem să ne folosim de el.

Copiii aflaseră despre destinația și construcția (structura) dinamometrului de la lecțiile de fizică, lucrau cu dinamometrul în timpul orelor de laborator. Ca exemplu, li s-a cerut să confecționeze același dinamometru, pentru ca ei să-l poată folosi în executarea experiențelor acasă.

Pentru a vedea ce știu elevii despre structura dinamometrului s-a cerut copiilor din această clasă să deseneze și să explice structura dinamometrului.

Cu toate că acest aparat este foarte simplu, iar copiii deja lucraseră cu el, îl ținuseră în mîini, îl studiaseră la lecțiile de fizică și văzuseră imaginea aparatului în manual, s-a dovedit că ei nu pot să releve însușirile inițiale ale aparatului și nu pot să deosebească piesele principale de cele secundare.

In timpul verificării s-a dovedit că atenția unor copii era atrasă de cîrligul de care se atîrnă greutatea, iar cea a altora de scîndurica pe care era fixată spirala; în sfîrșit atenția celorlalți era atrasă de scara cu diviziuni. Cînd copiii și-au amintit aparatul, pe primul plan a apărut la ei tocmai această piesă, scara cu diviziuni, cu ea au început ei să descrie aparatul. Esența structurii aparatului (spirala elastică de o anumită calitate), piesa principală n-a apărut la ei pe primul plan. Evident că la lecțiile de fizică profesorul n-a atras atenția elevilor asupra structurii aparatului, n-a subliniat însușirile sale caracteristice.

Copiii nu și-au amintit cum se fixează spirala de scîndurică, cum se fixează capătul inferior al spiralei ca să nu se miște în părți diferite; aceste detalii mărunte de construcție au scăpat din cîmpul atenției elevilor; în desene ele nu existau, nu li s-a dat atenție.

În discuția introductivă profesorul a amintit structura și modul de acționare a aparatului, a arătat copiilor că lucrul cel mai important constă aici în spirală. Li s-au dat bucăți de sîrmă (de aramă, de fier, de oțel) de grosimi diferite; li s-a explicat cum trebuie răsucită spirala în jurul pivotului rotund. Confecționînd pentru probă spirale de diferite grosimi și din sîrmă diferită, copiii s-au convins în practică de faptul că nici sîrma de aramă, nici cea de fier nu sînt potrivite pentru confecționarea dinamometrului, că spiralele din sîrmă foarte fină și din sîrmă mai groasă se întind la eforturi diferite și că spirala îngustă și cea lată (de grosimi diferite) din același material se întind în mod diferit.

Elevii s-au convins în practică în ceea ce privește proprietățile diferitelor materiale și în ceea ce privește faptul că elasticitatea resortului depinde de material, de secțiunea sîrmei și de grosimea spiralei. S-a cerut elevilor să facă scîndurelele potrivit lungimii spiralei. Dimensiunile scîndurelelor nu s-au dat. Cînd toți copiii au făcut scîndurelele s-a observat că acestea nu erau identice la toți. Dimensiunile scîndurelelor depindeau de mărimea spiralei și de întinderea ei. Copiii au luat cunoștință în mod practic de faptul că în orice construcție se alege materialul corespunzător, iar dimensiunile pieselor sînt legate reciproc. Mai departe li s-a cerut să rezolve în mod independent problema modului în care trebuie fixat resortul pe scîndurică. Aceasta era o sarcină tehnică, de construcție. Ea necesita

imaginaţie; în vederea rezolvării ei trebuiau angajate experienţa precedentă, observaţiile şi cunoştinţele. Copiii au propus diverse mijloace; propunerile lor au fost discutate pe loc şi au fost alese cele mai raţionale.

Cînd resorturile au fost fixate, iar la capete au fost făcute cîrligele pentru atîrnarea greutăţilor, s-a observat că acestea se mişcă mult în părţi diferite. A reieşit atunci necesitatea trecerii capătului inferior al resortului prin inelul de sîrmă. După aceasta a fost lipită hîrtia pentru scara cu diviziuni, iar copiii au gradat dinamometrul, atîrnînd greutăţi diferite.

Din exemplul dat mai sus se vede că munca a fost pentru copii izvorul unor noi cunoştinţe, că munca le-a cerut să aplice în practică cunoştinţele însuşite de ei anterior; în procesul muncii ei înşişi au rezolvat mici probleme de construcţie, nu li s-a dat totul de-a gata. Munca i-a interesat pe copii, ei au lucrat cu pasiune, pentru că astfel puteau să-şi arate forţele. Au făcut exerciţii de măsurare, au lucrat cu rigla gradată, în timpul marcării au desenat unghiuri drepte; a fost nevoie de gîndire, de imaginaţie în rezolvarea unor probleme practice.

Orientarea însăşi a muncii — confecţionarea unui aparat util şi necesar pentru experienţe la fizică — i-a obligat să-şi concentreze atenţia asupra lucrării.

Această concentrare ar fi fost mai puternică, dacă tema ar fi fost dată de profesorul de fizică şi dacă aparatele, ca în experienţa profesorului M. M. Mitlin, ar fi fost experimentate în lucrările de laborator sau dacă experienţele de acasă ar fi fost îndrumate de către profesorul de fizică.

Din păcate, profesorul de fizică n-a luat parte la organizarea şi desfăşurarea experienţei respective.

Confecţionarea dinamometrului putea fi organizată şi altfel, aşa cum se practică de obicei în cercurile de elevi. Profesorul arată copiilor modelul aparatului, explică ordinea operaţiilor de confecţionare a lui, dă sîrma pentru spirală sau dă chiar resortul finit, arată ce dimensiuni trebuie să aibă scîndurica ce urmează a fi confecţionată, cum trebuie fixat pe ea resortul etc. Copiilor le rămîne doar să execute indicaţiile profesorului.

Desigur, în acest caz munca copiilor va fi săracă din punct de vedere creator şi conştient, ea nu va contribui la dezvoltarea acestora.

Vom prezenta încă un exemplu din experienţa muncii în atelierele şcolii nr. 545 din Moscova.

După studierea electromagnetismului şi a structurii electromotorului la lecţiile de fizică în clasa a VII-a, s-a cerut elevilor care lucrau în atelier să confecţioneze un model de electromotor în acţiune cu magnet permanent.

A da copiilor o temă, a pune în faţa lor o sarcină care necesită muncă — acest lucru poate fi făcut prin două căi diferite.

Se poate da tema în modul acesta. Iată în faţa voastră este un model, copiaţi-l (faceţi un model care să fie perfect asemănător cu acesta). Pentru aceasta pregătiţi o scîndurică care să aibă dimensiunile următoare (se indică şi se notează acestea pe tablă). Apoi pregătiţi rotorul indus. Pentru aceasta tăiaţi dintr-o bucată de tablă bucăţi de următoarele dimensiuni (se va desena pe tablă), îndoiţi-le astfel cum vi se arată în desen.

Acesta va fi miezul rotorului indus. Pentru axă luați un cui și fixați pe el miezul (se arată cum). Înfășurați pe miez puțină sîrmă.

Mai departe se dau indicații amănunțite cum să se facă colectorul, cum să se lege de el bobinajele rotorului indus, cum să fie fixat rotorul indus pe suport, cum să se facă periile și să se strîngă modelul întreg.

Lucrînd în felul acesta elevii nu sînt stimulați să se gîndească. E de ajuns să îndeplinească cu precizie indicațiile profesorului. Într-o astfel de muncă nu poate fi vorba de independență, de creație din partea copiilor.

Și iată un alt mod, lipsit de rețete, în vederea confecționării aceluiași model de electromotor.

Se arată copiilor modelul și se demonstrează modul de funcționare al aparatului. Toți observă cu interes cum lucrează aparatul. Se creează interesul pentru muncă. Toți vor să facă un model în acțiune.

Dar în fața copiilor se pune problema următoare: pentru a face modelul și pentru ca acesta să funcționeze bine ei trebuie să înțeleagă cum e construit și cum funcționează aparatul.

Într-o discuție scurtă profesorul relevă cunoștințele copiilor despre electromotor și lămurește esența structurii și principiul de funcționare a electromotorului.

Confecționarea modelului este eșalonată într-o serie de etape, care sînt îndeplinite prin cîteva exerciții. Modelul este confecționat bucată cu bucată.

În fața elevilor se pun probleme mici de construcție care necesită o rezolvare independentă. De exemplu, cum să fie lipite între ele plăcile miezului rotorului indus, cum să fie fixat miezul pe axă, cum să se calculeze lungimea sîrmei ce va fi înfășurată pe miez, prin ce mijloace poate fi făcut colectorul, cum trebuie lipite de plăcile colectorului capetele bobinajului rotorului indus, ce înălțime trebuie să aibă proptelele pentru axa rotorului indus și cum trebuie făcute, din ce fel de material trebuie făcute periile ș.a.m.d.

Rezolvarea unor asemenea sarcini stimulează pe elevi în muncă, îi obligă să aplice în practică cunoștințele lor de fizică, matematică și tehnică, îi face să se gîndească și să-și arate capacitățile lor în ce privește construcția.

...Instructajul și sarcinile de lucru vor fi diferite în diversele etape de învățămînt, în funcție de pregătirea și vîrsta elevilor.

Cu cît elevii posedă mai multe cunoștințe tehnice și tehnologice, cu atît pregătirea lor pentru muncă e mai bună, cu atît ei vor dovedi mai multă independență și inițiativă în executarea cutărei sau cutărei sarcini.

...Toate cele spuse pînă aici despre munca în atelier se referă în egală măsură și la munca agricolă a elevilor.

Experiența școlii de masă arată că nu arareori elevii execută lucrările pur mecanic, fără să folosească cunoștințele științifice de biologie.

Astfel, prelucrarea solului se reduce la săpatul pămîntului, ceea ce face ca acest „săpat" să fie perfect identic executat și toamna și primăvara.

La lecţiile de biologie elevii învaţă despre importanţa umidităţii pentru plante, despre necesitatea reţinerii şi acumulării ei la timp pe cîmp; participînd la excursii în colhozuri ei văd că în urma lucrărilor agricole de toamnă pămîntul rămîne sub formă de bulgări. In munca aceasta pe terenul şcolar experimental ei observă adesea altceva: profesorii nu numai că nu spun de ce este inadmisibil boronitul de toamnă, dar uneori după săpat, dimpotrivă se nivelează suprafaţa solului cu greblele.

O sarcină importantă a lucrărilor agricole de primăvară este menţinerea umidităţii în pămînt; de aceea una dintre primele lucrări pe cîmpiile colhoznice este boronitul timpuriu de primăvară („închiderea umidităţii"); pe terenul şcolar experimental se desfăşoară lucrări diametral opuse — prelucrarea întîrziată a pămîntului care scade rezervele de umezeală.

Desigur, aceste lucrări nu sînt executate pe baza cunoştinţelor ştiinţifice şi a experienţei înaintate, ci se desfăşoară rupte de acestea, în mod practic — îngust, după metode vechi. O asemenea muncă nu poate să contribuie la dezvoltarea politehnică a elevilor; uniformă, mecanică, meşteşugărească, această muncă nu poate să educe viitorul inovator în producţie, viitorul transformator al naturii.

In şcoala sovietică este necesară munca ce dezvoltă şi educă multilateral pe copii în spirit comunist. Această muncă trebuie să răspundă următoarelor cerinţe pedagogice fundamentale:

1. In primul rînd munca trebuie să fie conştientă, creatoare; instrucţia muncii nu poate să se rezume la exerciţiul mecanic al mîinii şi al ochiului.

2. Munca elevului trebuie să fie îndreptată spre crearea unor obiecte şi produse utile, necesare şcolii, familiei, societăţii. Conştiinţa folosului obştesc al muncii, legarea ei de munca întregului popor sovietic constituie un stimulent uriaş care mobilizează forţele creatoare ale elevilor.

3. Munca trebuie să fie educativă, să trezească la copii dragostea faţă de activitate, să-i disciplineze, să le dezvolte iniţiativa, perseverenţa în atingerea scopului, puterea de voinţă şi tăria de caracter, priceperea de a învinge greutăţile şi obstacolele, să le dezvolte sentimentul datoriei şi răspunderii, sentimentul colectivismului şi tovărăşiei şi alte înalte calităţi morale proprii oamenilor sovietici înaintaţi.

4. Prin caracterul şi volumul său munca trebuie să fie accesibilă şi să corespundă puterilor elevilor. Munca peste puterile elevilor poate să dăuneze sănătăţii, să trezească la copii neîncrederea în forţele lor.

Acestea sînt cerinţele pedagogice fundamentale faţă de munca elevilor. Experienţa ne arată că respectarea strictă a acestor cerinţe dă muncii elevilor un caracter pe deplin politehnic şi face din această muncă un mijloc extrem de valoros pentru dezvoltarea multilaterală a tinerei generaţii.

DE PESTE HOTARE

O INTERESANTĂ LUCRARE PRIVIND PROBLEMELE ÎNVĂŢĂMÎNTULUI SPECIAL ÎN R. D. GERMANĂ *

WALTER ROTH
Cercetător ştiinţific principal — Institutul de ştiinţe pedagogice, Filiala Cluj.

Defectologia şi învăţămîntul special sînt probleme actuale ale pedagogiei din ţara noastră. Din acest motiv, lucrarea pe care o prezentăm poate fi de folos corpului didactic, cercetătorilor şi tuturor celor ce se preocupă de această disciplină. Recent apărută în R. D. Germană (1956), lucrarea cuprinde date preţioase care reflectă vasta experienţă a „pedagogiei curative" germane.

Cartea este elaborată de un colectiv de cercetători de la Institutul de Defectologie al Universităţii „Humboldt" din Berlin şi cuprinde o serie de studii (fiecare fiind urmat de indicaţii bibliografice), care prezintă succint şi sistematic unele probleme de bază din toate ramurile defectologiei şi probleme de igienă şcolară în şcolile speciale.

Avînd un caracter informativ, cartea se adresează corpului didactic din învăţămîntul de masă, deoarece prin lămurirea noţiunilor de bază cu privire la prevenirea şi combaterea defectelor senzoriale, de vorbire şi corporale, oferă posibilitatea învăţătorului de a recunoaşte şi selecta copiii deficienţi în vederea transferării lor la o şcoală specială potrivită, sau în vederea aplicării unui regim compensator. Specialiştii vor găsi în această carte date interesante mai ales în privinţa organizării învăţămîntului special în R. D. Germană şi în privinţa igienei în şcolile speciale după specificul lor.

În *prefaţă* (semnată de prof. Hugo Müller) se prezintă situaţia învăţămîntului special în Germania înainte de 1945 şi căile rezolvării acestei probleme în R. D. Germană, unde în prezent se acordă tuturor problemelor defectologiei un interes deosebit, ele devenind probleme de stat. Se arată că s-au creat noi şcoli speciale, bine utilate, pentru toate gradele şi nuanţele de deficienţe, punîndu-se accent pe pregătirea şi îndrumarea profesională a elevilor.

Cartea cuprinde două părţi:

I. Prevenirea defectelor senzoriale şi a celor de vorbire la elevi.

II. Igiena şcolară şi particularităţile muncii instructiv-educative în şcolile speciale.

---

* R. Dahlmann, R. Becker, E. Ehrsam, G. Heese, P. Voigt — *„Hygiene der Normal — und Sonderschulen im Hinblick auf Schüler mit körperlichen und geistigen Mängeln". (Volk und Wissen, Berlin, 1956, 132 p.).*

Primul studiu din partea întîia: *„Prevenirea tulburărilor de vedere la școlari"* (de G. Schweimler) se ocupă de anatomia ochiului, actul vederii și tulburările vederii la școlari (leziunile și infecțiile ochilor, strabismul, miopia). Autoarea scoate în evidență mai ales aspectul pedagogic al problemei, sarcinile ce revin educatorilor în cunoașterea, prevenirea și combaterea defectelor de vedere. Un spațiu destul de larg este rezervat problemei prevenirii în școală a *miopiei*, prin: luminarea igienică a claselor (40 Lux); poziția corectă a elevilor în bancă la lecțiile de citire și scriere; distanța între ochi și carte în timpul citirii; dozarea lecțiilor scrise date acasă; alternarea lecțiilor după gradul de solicitare a văzului.

Elevii care prezintă la primirea lor în școală o miopie de 10 dioptrii trebuie să fie îndrumați la o școală specială pentru copii cu vedere slabă. Nu numai medicul școlar, dar și învățătorii trebuie să examineze din cînd în cînd pe toți elevii, folosind pentru aceasta tabelele uzuale pentru determinarea acuității vizuale. De asemenea, autoarea recomandă o *metodă* foarte simplă pentru depistarea elevilor cu o acuitate vizuală micșorată, care poate fi întrebuințată de orice învățător: elevii vor fi puși să copieze de pe tablă o serie de cuvinte izolate și asemănătoare după aspectul lor grafic. Învățătorul observă comportarea elevilor în timpul efectuării acestei activități, putînd stabili în felul acesta particularitățile vizuale ale elevilor și defectele vizuale, necunoscute poate nici de elevii înșiși.

Al doilea studiu *„Prevenirea defectelor de auz la școlari"* (de G. Heese) tratează despre anatomia și fiziologia analizatorului auditiv, despre defectele auzului cauzate de boli de urechi și de leziuni, despre examinarea în școală a auzului și despre sarcinile învățătorilor în prevenirea tulburărilor auzului. De aici se pot desprinde cîteva probleme de o importanță pedagogică directă. Astfel *examinarea acuității auditive în școală*, după recomandările autorului, se poate face după o metodă simplă, aplicabilă și în lipsa unei aparaturi de laborator, în orice școală. Se marchează din metru în metru o distanță de 8 m; la un capăt al acestei linii marcate se postează experimentatorul, iar la celălalt elevul de examinat și o persoană auxiliară care asistă la experiență. Elevul se așează așa încît să nu privească spre examinator, iar urechea, a cărei acuitate trebuie cercetată, se află în direcția experimentatorului, cealaltă fiind astupată cu vată. Experimentatorul rostește, cu o intensitate normală și fără să accentueze în mod deosebit, o serie de cuvinte asemănătoare din punct de vedere fonetic (de ex. See, Fee, geh, weh, Tee, Reh, weiss, weich, weit, Weib, Wein, weil etc. — după Lampert). Subiectul trebuie să le repete, însemnîndu-se distanța în metri la care elevul înțelege și reproduce corect toate cuvintele. Experimentul se repetă apoi cu a doua ureche, pe urmă cu amîndouă. La această din urmă variantă, subiectul fiind întors cu fața spre experimentator, i se acoperă ochii pentru a se exclude labiolectura.

Transferarea la o școală de *hipoacuzici* se recomandă atunci cînd elevul nu înțelege vorbirea normală la o distanță de 4 m. Dacă defectul este mai mic, copilul poate să rămînă în învățămîntul de masă, creîndu-se doar anumite condiții speciale compensatoare, menite să prevină rămînerea în urmă la învățătură (loc potrivit în clasă care nu va fi în banca

întîia ci *în mijlocul clasei)*. În afară de aceasta, elevul hipoacuzic trebuie obișnuit să anunțe imediat ce nu înțelege ceva la lecție.

Depistarea cazurilor de *hipoacuzie ușoară* se poate face după unele indicii caracteristice care se ivesc la lecție, ca: repetarea greșită de către elevi a unor propoziții auzite, vorbirea neclară (ștearsă, monotonă, nazală), respirația prin gură, ducerea mîinii la pavilionul urechii în timpul ascultării, încercările de labiolectură (fixarea cu privirea a regiunii gurii vorbitorului), neatenția aparentă sau lipsa de interes la lecții.

Al treilea studiu este intitulat *„Prevenirea tulburărilor de vorbire și ale vocii la școlari"*.

R. Dahlmann, autorul acestui studiu, definește noțiunea de tulburare a vorbirii și a vocii ca o deviere de la vorbirea normală, care compromite comunicarea verbală între oameni sau calitatea, „frumusețea" vorbirii. Logopedia se ocupă numai de defectele vorbirii, defectele cauzate de o diminuare sau de lipsa totală a auzului, sînt obiectul surdo-pedagogiei. Cele mai importante defecte ale vorbirii sînt: dislalia și bîlbîiala, răspîndite mai ales la copii și la tineri. Defectele vocii sînt răgușeala și slăbirea ei și sînt frecvente la adulți, mai ales în unele profesiuni care solicită în primul rînd vocea (după datele Institutului defectologic de la Berlin 1/3 din corpul didactic al școlilor elementare suferă de tulburări ale vocii).

Dahlmann înțelege prin *dislalie* devierea de la normele fonetice, morfologice și sintactice ale limbii, fixate în legile gramaticii. Dislalia este un fenomen natural în perioada însușirii limbajului de către copii, precum și în perioada însușirii unei limbi străine de către adulți. Însă la copiii cu defecte la organele de vorbire sau ale auzului, această perioadă se prelungește și poate persista toată viața. Aceasta se poate întîmpla și la copiii sănătoși, dacă influențele mediului nu sînt favorabile. Rolul mediului și al educației (familie, grădiniță, școală) este deci cît se poate de mare, condiționînd o trecere normală și fără urme prin această perioadă, sau, în cazul influențelor negative, prelungirea și fixarea ei.

Autorul recomandă o serie de măsuri pedagogice preventive, menite să ușureze copilului însușirea corectă a limbajului. Astfel, la lecție, profesorul trebuie să vorbească întotdeauna rar și clar, în clasele mici trebuie să dozeze just cantitatea cuvintelor noi și să nu forțeze ritmul însușirii lor; să nu încurajeze și nici să nu admită vorbirea incorectă „de copil", care este calificată de unii ca fiind „drăgălașă", iar mediul copilului trebuie să fie bogat în exemple bune în privința vorbirii, excluzîndu-se, pe cît posibil, cele negative.

Bîlbîiala, un alt defect al vorbirii foarte răspîndit se caracterizează prin inhibiții în cursul vorbirii, mai mult sau mai puțin puternice, fiind însă păstrată stăpînirea gramaticii și integritatea organelor de articulație. Bîlbîiala apare mai frecvent la sfîrșitul perioadei însușirii limbajului, la începutul și în decursul perioadei școlare și în pubertate, apariția ei fiind favorizată de o sensibilitate exagerată a copilului, de supraîncărcarea lui, de o debilitate fizică după boli infecțioase și de unele traumatisme.

Condițiile de prevenire a acestui defect, care poate avea urmări asupra dezvoltării întregei personalități a copilului, se pot rezuma la următoarele:

liniște și ordine în mediul copilului, întărirea sănătății sale, atitudine prietenoasă față de copil, călirea sa fizică și psihică.

În sfîrșit, mai găsim cîteva date asupra originii și prevenirii *tulburărilor vocii*, insistîndu-se mai ales asupra problemei tehnicii greșite în vorbire (articulațiune, respirație), greșeli care se întîlnesc la o parte a corpului didactic și care se pot transmite elevilor.

Primul studiu din partea a doua se ocupă de *„Sarcinile școlilor speciale și directive generale pentru activitatea lor în probleme de igienă școlară"* (R. Dahlmann).

Școlile speciale au o dublă importanță: în primul rînd, copiii cu defecte găsesc în aceste școli toate posibilitățile de instruire și educare; în al doilea rînd ele scutesc școlile de masă de o sarcină, pe care n-ar putea s-o ducă la bun sfîrșit, fără a periclita bunul mers al procesului de învățămînt al copiilor normali.

În R. D. Germană învățămîntul special cuprinde următoarele *tipuri de școli:*

a) *Pentru copii cu defecte de văz:* — școli de orbi (Blindenschulen) și școli de ambliopi (Sehschwachenschulen).

b) *Pentru copii cu defecte de auz:* școli de surzi (Gehörlesenschulen) și școli de hipoacuzici (Schwerhörigenschulen).

c) *Pentru copii cu defecte de vorbire:* — școli logopedice (Sprachheilschulen).

d) *Pentru copii cu deficiențe fizice:* — școli speciale pentru deficienții corporali (Körperbehindertenschulen).

e) *Pentru copii cu deficiențe mintale:* — școli ajutătoare (Hilfsschulen).

Remarcăm aici varietatea acestor școli și diferențierea lor după felul și gradul deficienței.

Importanța problemelor de igienă școlară, în această ramură de învățămînt reiese în primul rînd din faptul că în general capacitățile elevilor defectivi sînt îngrădite, iar în școală li se cere un efort foarte mare (să ne gîndim la însușirea limbii în școala de surdo-muți sau la învățarea cititului la școala de orbi). Măsurile de igienă școlară care trebuie să se aplice, vor fi deci menite în primul rînd să evite supraîncărcarea, mai ales supraîncărcarea simțului compensator principal și să asigure o dezvoltare fizică și psihică normală. În continuare autorul se ocupă de problema *selectării* copiilor pentru școlile speciale. *Numai copiii cu defecte pronunțate sau progresive, care nu se dezvoltă normal într-o școală de masă trebuie îndrumați spre aceste școli.* În clasificarea copiilor cu defecte combinate complexe (de ex. o deficiență senzorială sau fizică însoțită de debilitate mintală) *defectul senzorial sau corporal iar nu cel mintal este cel decisiv.*

După o serie de considerații generale urmează studiul *„Școlile pentru deficienți vizuali (școli de orbi și școli de ambliopi) și igiena în aceste școli* (de G. Schweimler). Definind defectele de vedere, autoarea se folosește de criterii pedagogice. Astfel, copilul este considerat *orb,* cînd defectele de vedere nu-i mai permit învățarea scris-cititului *„în negru"* sau atunci cînd din aceleași motive nu mai poate folosi aceste deprinderi deja formate.

Putem vorbi de *ambliopie* cînd restul de vedere permite încă însușirea și folosirea scris-cititului obișnuit, însă nu în mărimea normală a literelor și la distanța obișnuită.

În R. D. Germană numărul maxim de elevi, care pot fi cuprinși într-o clasă specială de deficienți vizuali, este stabilit prin lege (școala specială de orbi: 10—12 elevi; școala specială de ambliopi: 12—15 elevi).

Analizînd *particularitățile instructiv-educative ale învățămîntului orbilor*, autoarea scoate în evidență importanța covîrșitoare a simțului tactil în cunoașterea lumii înconjurătoare „palpabile". Evitarea verbalismului detașat de reprezentări concrete este posibilă numai prin dezvoltarea sistematică a pipăitului. Copilul orb trebuie să învețe în ore speciale de intuiție să perceapă și să recunoască obiectele și fenomenele realității concrete. Importantă ne pare și observația că lipsa văzului poate duce deseori și la defecte de vorbire. Pentru evitarea acestora autoarea recomandă exerciții speciale de pipăire a mișcărilor de articulație a sunetelor.

Dintre problemele de *igienă* specifice *școlilor de orbi* remarcăm următoarele: animalele împăiate, care sînt preparate cu substanțe otrăvitoare, nu se folosesc la lecțiile de intuiție; pipăitul cu limba va fi folosit numai în cazurile cele mai rare; se recomandă din motive igienice folosirea la lecțiile de modelaj a lutului și nu a plastelinei. Asistența oftalmologică în vederea menținerii resturilor de vedere trebuie să fie continuă, iar folosirea resturilor de vedere în orientarea spațială cere o iluminare igienică a încăperilor școlii de orbi. Folosirea resturilor de vedere la scris-citit trebuie cu desăvîrșire oprită. Știindu-se că elevii orbi au mai mare receptivitate pentru bolile infecțioase, trebuie să se ia toate măsurile profilactice necesare, deoarece complicațiile care pot surveni, mai ales cele auditive, schimbă în mod fatal infirmitatea copilului.

Caracteristica principală a *școlilor de ambliopi* este aceea că mijlocirea cunoștințelor se face atît pe baza simțului vizual, cît și a simțului tactil.

Problemele specifice învățămîntului în aceste școli în privința igienei școlare se pot rezuma la o iluminare bună a încăperilor, cu efecte de contrast (de preferință instalații de „lumină de zi"), la evitarea supraîncărcării simțului vizual (10—15 minute la o lecție și alternarea activităților de intensă solicitare optică cu ore de joc și de gimnastică).

Aceeași problematică, dar aplicată la deficienții auditivi, o găsim și în studiul următor: *„Școlile pentru deficienții auditivi (școli pentru surzi, pentru indivizi cu surditatea dobîndită, pentru surzi-orbi și pentru hipoacuzici) și probleme de igienă în aceste școli"* (autor G. Heese).

Selecționarea și repartizarea precisă a deficienților auditivi se face ținîndu-se seama de definirea acestor defecte. Astfel noțiunea de *„surd"* include acei copii și tineri ale căror resturi de auz sînt așa de neînsemnate încît nu pot servi drept bază pentru însușirea corectă a limbii sonore. Surzii nu pricep limba vorbită în apropierea imediată a urechilor lor.

Hipoacuzicii pricep limba sonoră într-un context, dar nu pot urmări predarea la școală fără eforturi prea mari și dăunătoare. De obicei nu mai înțeleg vorbirea normală la o distanță de 4 m.

Particularitățile predării la copiii surdo-muți sînt determinate de lipsa inițială a unor reprezentări despre funcția limbii sonore. Limbajul gesturilor nu permite stabilirea legăturilor cu cultura societății. Demutizarea este considerată de autor ca fiind cea mai importantă sarcină a școlii și trebuie *să înceapă cît mai devreme,* adică la vîrsta preșcolară, în grădinițe speciale. In ceea ce privește orbii-surdo-muți, autorul propune ca aceștia să învețe nu numai după sistemul Braille, ci și după cel dactilologic.

Particularitățile predării la școlile speciale *pentru copiii cu surditatea dobîndită* constau într-o serie de măsuri menite *să mențină limbajul sonor.*

In școlile speciale de *hipoacuzici* elevii sînt deprinși cu perceperea vizuală a limbii vorbite (labiolectură), problemă care este atît un principiu de predare, cît și un obiect de învățămînt în această categorie de școli.

Intre *profesiunile* propuse de Eymann pentru surdo-muți, găsim în afara celor socotite clasice, ca tîmplăria, croitoria, zidăria, și alte ocupații mai fine ca: dentistica, pantofăria ortopedică, legătoria de cărți, mecanica fină și altele. Absolvenții hipoacuzici și cu surditatea dobîndită pot urma chiar învățămîntul superior (chimia, fizica, arhitectura, bibliologia).

Problemele cele mai arzătoare de *igienă școlară specială în școlile deficienților auditivi* se pot rezuma la următoarele: simțul vizual fiind cel mai solicitat (ochii sînt și organele de recepție în comunicarea verbală) este adeseori supraîncărcat și din această cauză se impune necesitatea unui control și unei asistențe oftalmologice permanente. În vederea menținerii resturilor de auz se recomandă o mare atenție consultațiilor O.R.L. Este necesar să fie examinat și simțul echilibrului, care suferă adesea în lipsa auzului, fiind incomplet compensat de simțul vizual și tactil.

In continuare găsim studiul lui R. Becker despre *„Școlile logopedice și problemele de igienă în aceste școli".* Criteriul repartizării la o școală logopedică este de ordin pedagogic. Se recomandă această repartizare în cazul cînd posibilitățile de tratare a defectului într-o școală de masă nu mai asigură dezvoltarea normală a copilului. Nu sînt primiți copiii hipoacuzici și copiii oligofreni cu defecte de vorbire.

Autoarea scoate în evidență două particularități ale predării *în școlile logopedice:* 1) tot procesul de predare este în același timp și un proces terapeutic; 2) trebuie tratate nu numai simptomele izolate ale logopatiei, ci individul luat în întregime.

Tratarea defectelor de vorbire trebuie să înceapă devreme, deci la *grădiniță,* importanță principală avînd aici organizarea regimului, exemplele bune în privința vorbirii și tratarea individuală a copiilor. Copilul *dislalic* își va însuși aici, respectiv își va corecta sunetele pe care le rostește greșit sau pe care nu le poate pronunța de loc, antrenîndu-i-se simțul acustic, optic, tactil și chinestezic. Iată cîteva metode care se recomandă: supravegherea atentă a copiilor, organizarea unor „concursuri" la care copiii își vor corecta reciproc vorbirea, folosirea largă și multilaterală a jocului și materialelor intuitive. La preșcolarii care se *bîlbîie* trebuie să se dirijeze în

primul rînd atenția în așa fel, încît să nu fie atrasă de actul vorbirii (regim exemplar, ordine, punctualitate, cîntece și exerciții ritmice, jocuri de mișcare, povestiri simple cu efect liniștitor).

În continuare autoarea se ocupă de procedeele și metodele care se folosesc în *școlile logopedice*. Cu toate că teoriile despre cauzele bîlbîielii sînt variate (A. și H. Gutzmann, A. Liebmann, Höpfner, K. C. Rothe, E. Fröschels ș.a.), există totuși o unanimitate de păreri asupra combaterii ei, recomandîndu-se distragerea atenției elevilor de la actul vorbirii, o ambianță liniștită și întărirea încrederii elevilor în forțele proprii. O importanță terapeutică deosebită o acordă autoarea predării muzicii, exercițiilor ritmice, educației fizice, exersării motricității fine și a mișcărilor în general, exercițiilor de respirație corectă și educării curajului și autoîncrederii.

Ca probleme de *igienă școlară specială* cităm și aici colaborarea între pedagogi și medici în vederea unui tratament „concentric" al deficienței, care trebuie considerată ca un simptom al unei afecțiuni mai generale. Se subliniază importanța terapeutică a internatelor, în care copiii găsesc liniște, ordine, curățenie, lumină, aer, fiind excluse influențele nedorite ale mediului. Persoanele nestăpînite, nervoase sînt îndepărtate din ambianța acestor copii.

Se trece apoi la problema copiilor oligofreni. E. Ehrsam semnează studiul despre *„Școlile pentru oligofreni (școlile ajutătoare) și problemele de igienă în aceste școli"*.

Oligofrenia este definită ca o întîrziere psihică determinată organic, care modifică întreg aspectul, întreg complexul persoanei, și în primul rînd inteligența ei.

Psihopații și ceilalți „copii problemă" nu sînt primiți în școlile ajutătoare decît în cazul cînd prezintă și simptome de debilitate mintală. Pentru ei există internate speciale.

Particularitățile predării în școlile ajutătoare rezultă din faptul că prima caracteristică a copiilor oligofreni este aceea că au capacități intelectuale reduse, personalitatea lor fiind deosebită de aceea a copiilor normali. De aceasta trebuie să se țină cont în predarea lecțiilor, în elaborarea programei etc. Școala ajutătoare are ca scop dezvoltarea în măsura posibilității a capacităților intelectuale ale acestor copii și educarea lor pentru viața socială, pentru formarea unor oameni independenți din punct de vedere material și personal. Profesiunile către care se îndrumă acești copii trebuie să fie practice și efectuarea lor să conțină multe elemente automatizate.

În ceea ce privește selecționarea copiilor oligofreni pentru școala ajutătoare, se precizează că numai imbecilii cu diagnostic precis și ușor de stabilit sînt trecuți direct în aceste școli. Cazurile mai ușoare sînt observate mai întîi într-o școală de masă, comparîndu-se reacțiile lor, dezvoltarea lor mintală etc. cu comportamentul elevilor normali. Trebuie acordată o deosebită atenție faptului dacă acești copii au într-adevăr defecte organice sau prezintă doar fenomene de întîrziere din motive educative și sociale.

Printre problemele de igienă şcolară, care privesc această categorie de şcoli găsim următoarele: şcoala ajutătoare trebuie să funcţioneze într-o clădire separată, în nici un caz să nu fie găzduită împreună cu o altă şcoală specială sau de masă; se va face anual un examen oftalmologic şi O.R.L., fiindcă uneori defectele senzoriale creează aparenţa debilităţii mintale.

Ultimul capitol se ocupă de *„Şcolile pentru deficienţii fizici şi problemele de igienă pentru aceste şcoli"* (de P. Voigt). Aceste şcoli sînt destinate copiilor cu defecte fizice (corporale), care nu pot frecventa şcoala de masă, precum şi acelora care au fost mult timp internaţi în sanatorii şi spitale, avînd temporar nevoie de un tratament pedagogic special. O clasă poate cuprinde 10—12 elevi. Cazurile care intră în competinţa pedagogiei deficienţilor fizici depăşesc cercul ortopediei. Ele cuprind următoarele grupuri: T.B.C. pulmonar şi al ganglionilor hilari; alte boli interne, ca: diabet, astmă, boli cardiace, boli de rinichi, reumatism; afecţiuni ortopedice (T.B.C. osos, paralizii spastice, diformaţii congenitale, diformaţii ale coloanei vertebrale, atrofie musculară); epilepsie, meningită, boli neurologice, uneori şi boli dermato-venerice.

Cazurile acestea sînt frecvente. În R. D. Germană au fost depistate 12.500 (în această cifră nu intră copiii cu un singur membru amputat), ceea ce înseamnează 0,53% din elevi. Din acest număr 5000 au afecţiuni ortopedice şi anume T.B.C. osos şi articular, paralizii, alte boli ortopedice grave. Fiecare din aceste trei grupe depăşeşte numeric grupul surzilor. Iată deci o problemă pedagogică şi socială importantă şi actuală.

Şcolile speciale pentru deficienţii fizici se organizează pe lîngă spitale, sanatorii etc., bazîndu-se pe o largă colaborare între medici şi pedagogi în vederea atingerii scopului curativ şi educativ.

Predarea în aceste şcoli nu se face încă după o metodică unitară şi bine închegată, ea variază după felul şi gradul deficienţei. *Particularităţile predării,* în prezent, sînt mai mult de ordin organizatoric şi privesc în primul rînd materialele didactice şi rechizitele şcolare.

Sperăm că această sumară redare a ideilor principale din cartea prezentată va da unele lămuriri şi sugestii corpului didactic din învăţămîntul special şi de masă, care lucrează în prezent la rezolvarea şi în ţara noastră a acestei importante probleme sociale şi pedagogice.

DISCUŢII

PENTRU UN MANUAL DE LITERATURĂ UTIL ELEVILOR

G. BELDESCU
Prof. Şcoala pedagogică, Buzău

Articolul tov. Al. Bojin ne-a anunţat un nou manual de literatură, manualul de clasa a X-a. Noi am înţeles că este vorba de un manual *nou* nu numai din punctul de vedere al materiei cuprinse, ci şi din acela al elaborării: după un alt plan şi alte principii decît manualele de pînă acum. Dacă e aşa, sîntem bucuroşi că s-a renunţat la o anumită atitudine faţă de principalul instrument de instrucţiune în şcoli. Mai sîntem bucuroşi că elevii noştri vor avea, în sfîrşit, un temei ştiinţific şi pedagogic în studiul individual pentru însuşirea celor mai dificile lecţii de literatură din şcoala medie. Cu toate că informaţiile pe care ni le dă în legătură cu viitorul manual sînt relativ puţine, totuşi articolul tov. Bojin ne îndreptăţeşte să fim optimişti. Discuţia largă în jurul manualului, pentru definitivarea planului şi a principiilor de elaborare, întăresc nădejdile noastre.

Vom avea un manual perfect? Poate că nu. Piedici mari se opun realizării unui manual definitiv şi fără pată, aşa cum îl doreşte tov. Eugen Campus. Unele greutăţi sînt de natură ştiinţifică, altele — didactico-pedagogice.

În primul rînd stă lipsa unei istorii — reconsiderate — a literaturii noastre de la 1900 încoace. Viitorul manual nu are deci o bază ştiinţifică în prealabil cucerită. Dar nici valorile materiei la care urmează să se aplice opera de sinteză nu sînt determinate. Autorii trebuie să facă deci o muncă *improprie* celui ce elaborează un manual. În mod normal rostul manualului este să pună de acord adevărul ştiinţei (care se presupune a fi fost cercetat şi înregistrat în lucrări ştiinţifice de sinteză) cu accesibilitatea elevilor. Manualul de şcoală medie nu este, propriu-zis, un instrument de investigaţie ştiinţifică. Aici se află, credem noi, una din principalele cauze care au determinat greşelile de concepţie în elaborarea manualelor din ultimii ani. Schimbarea punctelor de vedere, progresele ştiinţifice repezi sau şi inerţia unor institute de cercetări n-au îngăduit întotdeauna trecerea imediată la marile lucrări de sinteză. Manualul, prin natura lui operă de sinteză, a apărut pe cîmpul cercetărilor ştiinţifice ca intermediar şi cobai; el oferea, în acelaşi timp, cadrul de plasare a încercărilor de sinteză în diferite domenii, precum şi posibilitatea de a introduce în discuţia publică teze noi, puncte de vedere inedite; pretenţiile mijlocii coborau responsabilitatea şi fereau de riscuri. Cînd la toate acestea s-a adăugat neglijarea cerinţelor pedagogice în prezentarea materialului ştiinţific, adică neglijarea esenţei şi raţiunii de a fi a unui manual, rezultatul a fost, fără excepţie, un produs hibrid şi inutil din punct de vedere didactic; unor astfel de manuale le reproşăm nu căutarea

adevărului, nici tendința către preciziune, ci volumul cunoștințelor, pretenția de a epuiza problemele în discuție și desconsiderarea factorului pentru care erau, de fapt, create: elevul.

Va reuși noul manual să fie, totodată, și o sinteză a istoriei literaturii noastre de la 1900 încoace (o primă sinteză științifică) și un manual accesibil, util în mod real elevilor? Parcă mai avem unele îndoieli.

Cei ce au lăudat „manualele" precedente s-au situat de obicei pe poziția omului de știință. Fiecare gest de apărare trăda intenția greșită a autorilor: „manualele" fuseseră gîndite și realizate ca ghid pentru cadrele didactice sau ca mijloc de informație pentru marele public. Sînt, într-adevăr, împrejurări cînd manualul reprezintă sursa unică de informare pentru profesor. Credem însă că asemenea împrejurări sînt rare și că ele nu justifică primatul intereselor profesorului în stabilirea structurii și fizionomiei manualului.

Manualul rămîne cartea de învățătură a elevului: bază a studiului individual. Manualul de literatură trebuie să fie prilej de orientare istorico-literară și instrument de formare a unei comprehensiuni critice elementare.

Faptul că viitorul manual pare a folosi numai experiența unor istorii ale literaturii noastre elaborate în regimul trecut sau studii critice recente este insuficient. N-am înțeles de ce articolul tov. Al. Bojin nu vorbește nimic despre manualele de literatură apărute înainte de 1948. Trebuie disprețuită experiența didactică a multor decenii de căutare, de erezii — și de progres totuși — în domeniul alcătuirii manualului de literatură? Ne referim la manualele vechi, bineînțeles nu ca sursă de informare științifică, ci ca o posibilitate de a sugera soluții didactice: cuantum de cunoștințe, întindere a textului de analizat, plan ori structură privind analiza sau caracterizarea unei opere literare etc. Ocolirea problemei nu poate folosi nimănui. Presupunînd că manualele vechi n-ar fi avut nimic bun și demn de urmat, o discuție asupra lor ar indica cel puțin greșelile de evitat (deși părerea noastră este că în manualele vechi se găsesc și lucruri bune).

Cerem așadar viitorului manual o coordonare reală, efectivă, a cerințelor științifice cu cele pedagogice. Altfel, rezultatul va fi, și în cazul acesta, o carte de bibliotecă, nu una de învățătură.

★

În economia manualului vor exista, ni se spune, capitole introductive, de privire generală asupra unei epoci, și capitole de cercetare monografică a unor scriitori. Iată obiecțiile și dorințele noastre în legătură cu aceste părți ale manualului.

Explicarea fenomenului literar exclusiv în funcție de factorul social-economic ni se pare insuficientă. Asupra procesului de creație acționează nu numai condițiile materiale și ambianța ideologică a epocii respective; esența fenomenului literar, linia fundamentală a orientării lui ideologice, este determinată de structura societății într-o epocă dată, dar asupra fenomenului literar se exercită numeroase influențe, dinăuntrul și din afara societății în care are loc. Articolul tov. Al. Bojin nu ne lămurește în ce măsură colectivul redacțional va lua în considerare această problemă. Nu ne îndoim că manualul va înregistra adeseori influențe din afară. Legătura dintre poporanism și narodnicism este un loc comun. Vrem să insistăm puțin asupra altui gen de influențe, a căror consemnare o considerăm indispensabilă înțelegerii juste a

fenomenului literar. Este vorba de influențele exercitate la un moment dat de concepțiile estetice, valorile sau pseudovalorile elaborate în perioadele anterioare.

Să lămurim. Concepția ideologică a semănătorismului ar fi înțeleasă incomplet sau deformat dacă s-ar neglija următoarele fapte, semnificative în privința chestiunii care ne interesează. În pragul veacului nostru, duminică 7 octombrie 1901, apărea la București un săptămînal, „Curierul literar", „sub îngrijirea d-lui I. Constantinescu - Stana". Semnau George Coșbuc, Șt. O. Iosif, Il. Chendi, Ioan Adam, Zaharia Bîrsan, Maria Cunțan, Simion El. Marian, Virgil Cioflec, Ion Ciocîrlan și alții — cele mai multe nume întîlnite cu șase-șapte ani înainte în paginile unei reviste care cerea scriitorilor o literatură națională, rurală, continuatoare a unor tradiții sănătoase, revista „Vatra". Noua revistă își deschidea coloanele cu „Un program", care era — nici mai mult, nici mai puțin — transcrierea, avizată, a programului „Daciei literare" din 1840. După numai o lună, numărul 5 din 4 noiembrie 1901 anunța „Sîntem autorizați să vestim publicului că cei doi fruntași ai literaturii noastre — *dd. A. Vlahuță* și *G. Coșbuc* — simțind nevoia unei grupări puternice în haosul atîtor agitațiuni bolnave, străine aspirațiunilor neamului romînesc, au luat nobila hotărîre de a înființa, sub conducerea și prin autoritatea lor, o nouă revistă săptămînală... Noi, cei de la „Curierul literar"... ne simțim datori să alergăm cei d'intîi la chemarea celor doi aleși. În vederea acestei contopiri, „Curierul literar" încetează a mai apărea". După încă o lună, la 2 decembrie 1901, ieșea de sub tipar primul număr al revistei „Semănătorul". În paginile ei găseai numele cunoscute de la „Vatra" și „Curierul literar". Din al doilea an de existență „Sămănătorul" (cu *ă*), după plecarea lui Vlahuță și a lui Coșbuc de la direcția revistei, e condus un timp de un comitet alcătuit tot din scriitori de la „Curierul literar".

Ce vrem să spunem prin toate acestea? Mai întîi, că gestul grupului de scriitori de la „Curierul literar", de a prelua principii și tendințe dintr-un program vechi de șaizeci de ani, nu însemna o întoarcere din drumul dezvoltării literaturii noastre, ci exprima persistența unei atitudini și recunoașterea (omagială) a unei filiațiuni directe. Faptul că intenția primilor conducători ai „Sămănătorului" era de a duce mai departe un drum bătut și de a realiza ceea ce năzuiseră și alte generații îl confirmă adeseori paginile revistei: „patrie, iubire de țară, de popor, de limba și de datinile strămoșești!... Culegeți și însuflețiți din nou vorbele acestea mari... umpleți-vă sufletele de cea mai adîncă evlavie pentru trecutul glorios al neamului acestuia... încălziți-vă de cea mai entuziastă iubire pentru patria noastră... pentru frumusețile acestui pămînt..." („Semănătorul", I/1, „Primele vorbe"); sau: „Noi cu literatura astăzi nu mai stăm în mijlocul istoriei noastre, nu stăm nici în mijlocul tradițiilor noastre, nu stăm mai ales în mijlocul poporului nostru" („Semănătorul", I/2, „Uniți"); iar în altă parte: „Cîte lucruri frumoase nu s-ar putea scri[e] anume pentru el [= popor]! Icoane din trecut, întîmplări vitejești... scene din viața de la țară..." („Semănătorul", I/3, „Cărți pentru popor").

Pe de altă parte, atitudinea aceasta, — care ar fi putut să fie (și a fost, în unele împrejurări) profitabilă literaturii — nu este, în semănătorism,

singura cu rădăcini istorice: în semănătorism se adună, transformîndu-se în principii diriguitoare, tendințe de depărtare de la redarea autentică a adevărului vieții, tendințe manifestate în opere literare din sec. al XIX-lea; de pildă, idilizarea raporturilor dintre boier și țăran (la V. Alecsandri, D. Zamfirescu etc.), învinuirea străinilor de a fi provocat, ei și numai ei, degradarea morală a societății și mizeria poporului (în „Ciocoii vechi și noi", „Lipitorile satului" etc.)... Baza materială a societății romînești de la începutul secolului al XIX-lea a determinat dezvoltarea, exagerarea ori denaturarea acestor tendințe mai vechi, așa cum a provocat apariția altora noi, legate, împreună cu cele vechi, într-o unitate de concepție estetică și de directivă pe care o numim semănătorism.

În concluzie, faptul că niște scriitori care-și subordonaseră creația unui program vechi de șaizeci de ani, devin la un moment dat fondatori ai unui curent literar specific condițiilor istorice în care trăiesc, adică faptul că numeroase aspecte ale ideologiei semănătoriste au rădăcini istorice, nu trebuie trecut cu vederea în manual. Evident, manualul ar înregistra totul numai în cîteva fraze. Important este că „rădăcini istorice", există aici și că explicarea fenomenului literar în afara lor suferă.

De aceea, noi cerem ca viitorul manual să nu neglijeze însemnătatea tradițiilor, a influențelor care se exercită asupra literaturii dintr-o perioadă dată. Vrem explicat faptul literar în legătură cu ce a fost și a putut contribui la ființa și fizionomia lui. Dorim ca unele aspecte ale literaturii noastre să fie conexate cu problemele de circulație mai largă care au constituit, în perioada respectivă, factori de influență din afară. Credem că tratarea monografică disparată nu trebuie să neglijeze influențele reciproce și, pe baza acestora, asocierile variate între creațiile scriitorilor analizați.

Pentru realizarea sudurii dintre părți noi am mai dori introducerea unor capitole de sinteză la sfîrșitul fiecărei perioade literare. Faptul că îndrumările metodice sau programele școlare prevăd ore de recapitulare după capitolele mari credem că ar trebui să găsească ecou direct în manual. Nu e vorba, nici aici, de o menajare a intereselor cadrelor didactice: cu oarecare efort, lucrarea de sinteză este înfăptuită, practic, de fiecare profesor, în lecții speciale. Noi ne gîndim la alt gen de utilitate a capitolelor în discuție: mai întîi, cum s-a spus, ele ar răspunde nevoii de a sublinia în manual continuitatea, fluența fenomenului literar; apoi ele ar servi elevilor, cărora lecțiile de sinteză le cer multă risipă de timp și energie.

Față de capitolele introductive, care ar fixa liniile de perspectivă ale dezvoltării literaturii într-o perioadă dată, caracterele generale ale literaturii și factorii care au determinat aceste caractere, capitolul de sinteză ar constitui un bilanț al realizărilor perioadei studiate în domeniul literar în raport cu epoca sau epocile anterioare. În esență, capitolele de sinteză ar înregistra ce anulează, ce dezvoltă și ce creează perioada studiată ca valori, pseudovalori sau specii literare, ca tendințe ideologice sau concepții estetice față de perioada sau perioadele dinainte. Tot aici s-ar mai consemna, apoi, influența pe care a exercitat-o faptul literar asupra vieții oamenilor, măsura

în care literatura epocii a vehiculat marile idei sociale şi politice, a contribuit la formarea unei mentalităţi, a ajutat lupta de eliberare a poporului.

★

Articolul tov. Al. Bojin ne dă puţine informaţii cu privire la textele de citit şi analizat în clasă. Ce va fi gîndit colectivul redacţional despre locul unde trebuie plasate aceste texte? Vor fi ele înglobate în manual, ori vor fi grupate aparte, într-o culegere? Noi credem că textele de citit în clasă ar trebui introduse în manual. Lucrul acesta n-ar exclude existenţa unei culegeri cu material auxiliar.

Mai dificilă ni se pare chestiunea alegerii textelor. Ne imaginăm greutăţile pe care le întîmpină colectivul redacţional în această direcţie. Ne gîndim, în primul rînd, la modul de a rezolva raportul dintre valoarea educativă şi cea reprezentativă a unui text. Actuala programă şcolară de clasa a X-a a dat precădere, în general, valorii educative. Noi am cere ieşirea din alternativă prin armonizarea cerinţelor. Astfel, dacă vorbim elevilor despre Macedonski în cadrul simbolismului, ni se pare firesc să ilustrăm afirmaţiile cu un text în care Macedonski apare şi simbolist. De aceea, nu vedem o pierdere pentru scopul educativ dacă manualul ar înlocui „Noaptea de noiembrie" cu „Noaptea de decembrie" şi dacă i-ar adăuga acesteia din urmă un rondel. Elevii ar înţelege, astfel, de ce Macedonski e încadrat în simbolism şi nu în altă parte.

Am cere apoi textelor din viitorul manual o mai mare variaţie tematică. Nu credem folositor sistemul de a centra dezvoltarea literaturii dintr-o epocă pe un număr restrîns de teme numai din cauza caracterului major al acestora. Astfel, socotim o exagerare existenţa, în acelaşi manual, a trei opere literare care vorbesc despre Bălcescu („Bălcescu" şi „Un om între oameni", de Camil Petrescu, „Bălcescu" de Eugen Jebeleanu). Privind din acest punct de vedere, credem că nu s-a ţinut seama de faptul că revenirile nejustificate asupra aceloraşi lucruri pot anula interesul elevilor, adică pot produce efecte inverse celor scontate. Fără a pierde din vedere sarcinile învăţămîntului, noi credem posibilă o mai largă distribuire tematică a textelor, Şi aceasta chiar în cadrul aceluiaşi scriitor (la M. Sadoveanu înlocuirea unora din multele opere de evocare istorică din actuala programă cu o alta care zugrăveşte, de pildă, mediul oraşelelor, tîrgurilor provinciale). Înrudirile tematice se pot comunica numai prin enunţare sau caracterizare sumară.

★

Spuneam mai sus că manualul de literatură trebuie să orienteze în istoria literaturii noastre, dar să şi formeze o comprehensiune critică elementară. La sfîrşitul şcolii fiecare elev ar trebui să ştie să-şi aleagă uşor cartea de lectură literară, să o privească nu numai ca un prilej de destindere, să se orienteze în semnificaţiile faptelor ei aparente, să-i aprecieze şi să-i guste valorile... Receptivitatea faţă de frumuseţile operei literare, priceperea de a-i înţelege şi preţui valorile, se formează încet, de-a lungul întrégii şcoli. În această direcţie caracterizările şi analizele literare din manual sînt factori esenţiali. Despre structura caracterizărilor şi analizelor din viitorul manual iarăşi nu ştim prea multe lucruri. Tov. Eugen Campus atrăgea atenţia asupra greşelii de a atribui mecanic unui studiu bun de critică literară calitatea de capitol într-un manual didactic. S-ar mai putea greşi şi într-altfel.

În organizarea învățămîntului mediu de patru ani, elevii încep studiul literaturii cu noțiuni de teorie literară. Nu trebuie să neglijăm acest efort de un an întreg. Pe lîngă aceasta, practica didactică a simțit totdeauna nevoia unui plan de analiză orientat după nivelul clasei și după noțiunile de teorie literară dobîndite. În sfîrșit, înțelegerea critică despre care vorbeam nu este posibilă în afara unei ordini și a unor puncte de sprijin însușite nu numai în latura lor teoretică, ci și practică, aplicată. De aceea, conștienți că șablonul nu este indicat, dar că o anumită unitate a tehnicii de analiză în general este necesară, noi cerem ca analiza ori caracterizarea unei opere literare să urmeze un plan, să aplice noțiunile de teorie literară și să nu neglijeze asocierile (pe baze tematico-ideologice, tehnice etc.).

*

Unele pretenții didactice ridicate mai sus pot să pară (mai ales raportate la un manual pentru ultima clasă a școlii medii) exagerate, de natură a coborî nivelul științific al cărții. Există, credem noi, două categorii interesate în transformarea viitorului manual dintr-o carte didactică într-un tratat sau quasi-tratat de istorie a literaturii. În prima ar intra studenții de la facultățile de filologie care, în lipsa unor lucrări de sinteză adecvate nivelului universitar, ar recurge — cum recurg de fapt și în alte împrejurări — la „manualul" de școală medie. În a doua categorie intră mulți părinți, elevi, ori și profesori bine intenționați, care cred că rostul școlii medii este să pregătească elemente pentru concursurile de admitere în facultăți sau institute superioare. Pentru aceștia din urmă manualul de clasa a X-a ar trebui să asigure punctul în plus, care aduce victoria. Și pentru că examinatorii depășesc de regulă, în exigență, programele școlilor medii, o exigență de grad asemănător, vizînd informația de amănunt și volumul, s-ar putea manifesta și față de viitorul manual.

Prima categorie este în afara discuției noastre. În privința dorințelor celei de a doua, nu credem că structura și nivelul unui manual trebuie să fie determinate de exigența examenelor de admitere în învățămîntul superior. Dacă pretenții asemănătoare s-ar ivi pentru fiecare materie de învățămînt, ultima clasă de școală medie ar deveni an preparator pentru învățămîntul superior. Nu vedem de ce interesele categoriei despre care vorbim ar avea precădere asupra acelora ale învățămîntului de cultură generală.

Socotim că există totuși o anumită legitimitate în așteptările unor elevi, în dorința acestora de a merge fără dibuiri către o informație sigură și peste marginile programei școlare. Manualul ar putea deveni folositor și în această privință, fără să-și modifice caracterul, dacă ar cuprinde la sfîrșitul fiecărui capitol o listă bibliografică în care s-ar găsi enumerate ediții recomandabile din opera scriitorilor reprezentativi, studii critice dinainte și de după 23 August 1944, studii privind starea socială, economică, politică, a epocii străbătute etc.

*

În concluzie, fără să împingem exigența noastră pînă la cerințele unui manual perfect, oarecum concesivi — în limitele condițiilor obiective excepționale —, noi nădăjduim într-un manual bun.

PROGRAMA DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÎNĂ PENTRU ŞCOLILE CU LIMBILE DE PREDARE ALE NAŢIONALITĂŢILE CONLOCUITOARE

Una din problemele centrale ale şcolilor cu limba de predare maghiară este predarea limbii şi literaturii romîne în aşa fel ca după terminarea clasei a XI-a elevii să stăpînească temeinic toate regulile fundamentale ale gramaticii romîne, să înţeleagă o operă literară sau ştiinţifică scrisă în limba romînă, să poată reda oral şi în scris conţinutul celor citite, precum şi propriile lor idei.

Ţinînd seama de cerinţele acestea am aşteptat ca proiectul noii programe de limbă şi literatură romînă pentru clasa a VIII-a să se fi publicat în „Gazeta Învăţămîntului" pentru a fi discutat şi îmbunătăţit acolo unde era necesar şi astfel se puteau înlătura şi unele lipsuri, serioase, cu care a apărut noua programă.

Programa de clasa a VIII-a prevede predarea istoriei literaturii romîne şi cu mici adausuri cuprinde materie prevăzută pentru clasa a VIII-a a anilor precedenţi.

În nota explicativă a programei se spune că: „Studiul istoriei literaturii romîne trebuie să dea elevilor din şcolile cu limbile de predare ale naţionalităţilor conlocuitoare posibilitatea de a avea o privire generală asupra întregii literaturi romîne, de a cunoaşte cele mai valoroase opere literare romîneşti, de a înţelege conţinutul ideologic al operelor literare şi de a cunoaşte mijloacele artistice folosite de scriitori pentru exprimarea acestui conţinut".

Şi acum să vedem în ce măsură programa satisface nevoile concrete ale şcolii şi ce greutăţi întîmpină profesorul în predare.

Programa vrea să vină în ajutorul profesorilor, atrăgîndu-le atenţia că studiul istoriei literaturii romîne să nu se facă rupt de istoria literaturii materne. Sîntem de acord cu acest punct de vedere, dar în timp ce la literatura maternă se predă literatura — arta cuvîntului, ştiinţa literaturii, ramurile ei etc — la istoria literaturii romîneşti se predă despre începuturile culturii romîneşti, istoriografia în limba slavonă şi romînă, cronicarii etc.

Programa dă şi exemple unde se pot face legături fireşti între literatura maternă şi cea romînă, spunînd între altele că atunci cînd profesorul va vorbi despre activitatea de tipograf a lui Coresi, va trebui să menţioneze şi activitatea marelui tipograf maghiar din secolul al XVI-lea, Heltai.

În cadrul predării am vrut să fac această legătură şi am pus întrebarea, cine a auzit de marele tipograf maghiar, Heltai. Numele acesta a fost cunoscut de un singur elev (şi acela fiul unui profesor de limba

și literatura maghiară). Menționez că și elevul acesta l-a cunoscut pe Heltai ca povestitor și nu ca fondator al primei tipografii din Cluj. Găsesc că era și firesc să nu-l cunoască, deoarece programa de lectură literară pentru clasele V—VII nu amintește de această figură importantă a literaturii maghiare.

Aceeași greutate am întîmpinat-o și la predarea cronicarilor, despre care elevii nici nu au auzit în clasele V—VII. A trebuit deci să acord un timp în plus față de cel prevăzut de programă pentru a explica elevilor ce se înțelege prin *cronică* și în ce constă valoarea ei literară și educativă (ca primă creație literară cu caracter original).

De asemenea am întîmpinat greutăți în predarea curentului latinist — I. Budai-Deleanu „Țiganiada" (epopee eroi-comică) — și în predarea romantismului. Ambele noțiuni (epopee și romantism) nu sînt cunoscute de elevi. Profesorul de limba și literatura romînă, căruia îi revine sarcina să explice elevilor asemenea noțiuni care nu sînt prevăzute în programă, e nevoit să răpească din timpul necesar explicării celorlalte cunoștințe menționate în programă sau să renunțe să facă exerciții de dezvoltarea vorbirii elevilor.

Nici noțiunea de *epopee* și nici *romantismul* nu se poate explica în cîteva cuvinte, mai ales atunci cînd nu e timp pentru a face analiza unor fragmente care să demonstreze cele spuse.

Consider că în asemenea condiții predarea istoriei literaturii romîne nu-și va atinge scopul prevăzut de programă „de a cunoaște cele mai valoroase opere literare romînești, de a înțelege conținutul lor ideologic..." Mai mult încă, profesorul fiind obligat să explice unele noțiuni de teorie literară, nu-i rămîne timpul necesar pentru dezvoltarea deprinderilor exprimării orale ale elevilor. Pe de altă parte, în orele de literatură trebuie prezentate și citite unele fragmente din operele literaturii vechi: Gr. Ureche, I. Neculce, Miron Costin, care prin stilul caracteristic secolului al XVI-lea influențează în sens negativ dezvoltarea exprimării corecte.

În clasa a VIII-a elevii întîmpină încă serioase greutăți în aplicarea unor reguli gramaticale. Pentru dezvoltarea acestor deprinderi trebuie să se citească texte literare care să dea elevilor modele de exprimare. În loc de aceasta — conform indicațiilor din programă — am fost nevoiți să citim fragmente din „O samă de cuvinte" de I. Neculce și din „Descrierea Moldovei" de Dimitrie Cantemir, fragmente care prin conținutul lor au plăcut foarte mult elevilor, dar prin limba lor arhaică au făcut ca majoritatea copiilor să fie derutați în aplicarea acelor reguli gramaticale asupra cărora s-a pus foarte mult accent în clasele V-VII. De exemplu, perfectul compus persoana a III-a singular și plural („Ștefan cel Mare au mers, au purces" în loc de: a mers, a purces). Aceleași greutăți le întîmpinăm atunci cînd ar trebui să se facă enumărate exerciții pentru folosirea propoziției *pe*. Profesorul trebuie să explice forma veche de *pre*, atunci cînd vocabularul activ al elevilor ar trebui să fie îmbogățit cu cuvinte folosite în limba vorbită azi, ei trebuie să învețe cuvinte care în vorbirea actuală nu mai sînt folosite („gios" în loc de *jos*, „purces" în loc de *mers* etc.).

Propun forurilor competente să treacă la o analiză serioasă a programei și să revizuiască materia care urmează a fi predată în clasa a VIII-a. Altfel predarea istoriei literaturii romîne se va face formal și nu-și va atinge scopul.

Ar fi de dorit ca din clasa a VIII-a să se scoată predarea istoriei literaturii și în locul ei să se facă analiza de texte literare. Astfel elevii își vor îmbogăți vocabularul, vor avea prilej să aplice regulile gramaticale învățate pentru dezvoltarea exprimării corecte și vor aplica noțiunile de teorie a literaturii învățate la limba maternă.

Astfel vom asigura condițiile ca în clasele următoare elevii să-și însușească deprinderile necesare pentru studiul istoriei literaturii romîne. Numai așa predarea limbii și literaturii romîne își va atinge scopul menționat de programă.

MARIA VARADI
Profesoară Baia-Mare

M. Ștefan: „MIHAI EMINESCU REVIZOR ȘCOLAR"

Despre fiul căminarului din Ipotești-Botoșani, care și-a petrecut copilăria colindînd crîngurile și zăvoaiele, pădurile umbroase și dealurile însorite, ascultînd doinele, cîntecele bătrînești și basmele povestite de uncheși sfătoși în serile tîrzii la focul vetrelor s-au scris nenumărate lucrări, dar de fiecare dată se mai găsește cîte ceva care merită să vadă lumina tiparului.

În culegerea de articole „M. Eminescu revizor școlar", autorul Mircea Ștefan consacră această înmănunchere de articole, revizorului școlar și poetului de mai tîrziu M. Eminescu.

Lucrarea interesează în egală măsură istoria noastră literară, cît și istoria pedagogiei romînești.

Eminescu a fost numit revizor școlar al județelor Iași și Vaslui între 1 iulie 1875 și 4 iunie 1876, la vîrsta de 25—26 ani.

Autorul lucrării arată că Mihai Eminescu constatînd îngrozitoarea mizerie a țărănimii ajunge la concluzia că „clasele dominante coalizate frînau nu numai dezvoltarea economică și socială, dar și pe cea culturală". Cît privește învățămîntul, legea instrucțiunii din 1864 a proclamat în mod formal obligativitatea și gratuitatea învățămîntului elementar, în fapt, au rămas fără școală nu numai sate, dar și comune întregi.

Din statisticile oficiale, pe care le-a cercetat autorul, reiese că în județul Iași în anul 1875 existau numai 41 de școli pentru 271 sate, adică o școală la 7 sate. Situație asemănătoare exista și în județul Vaslui.

Locaturile erau niște cocioabe de lut, prin pereții cărora trecea vîntul și prin acoperiș pătrundea ploaia. Viața învățătorilor era deosebit de grea. Ei erau supuși tuturor samavolniciilor moșierului, primarului și prefectului. Salarizarea lăsată pe seama comunelor, în mare parte, făcea ca aceasta să depindă de bunăvoința primarului și moșierului.

Învățămîntul avea mai mult un caracter antiștiințific, folosindu-se metodele dogmatice. În nenumăratele lui observații M. Eminescu făcea o ascuțită critică a metodelor retrograde care mai dominau încă în școală.

Astfel în desele rapoarte pe care le înainta ministerului pentru a oglindi adevărata stare de lucruri, prezenta școala timpului ca pe o „magazie de cunoștințe streine", iar pe școlar ca pe „un hamal care-și încarcă memoria cu diferite cunoștințe asemenea unor saci cu coji".

Revizorul școlar Mihai Eminescu numai un singur an a funcționat în învățămînt și ca un luptător pasionat a militat pentru democratizarea învățămîntului. Nu știa că astfel își grăbește destituirea. El a învățat la școala vieții, ca puțini alții, și a trăit printre oameni simpli „călătorind prin țară din sat în sat și culegînd literatura populară, sorbea cu sete din înțelepciunea poporului".

Slujbele pe care din milă i le ofereau stăpînii regimului pentru a nu pieri chiar de foame, au fost pentru el un mijloc de a contribui la luminarea poporului.

În întreaga lui activitate, destul de variată, s-a putut observa că Eminescu nu a fost rupt de popor, că dragostea sa nemărginită pentru popor l-a ajutat să înțeleagă suferințele lui, să le dezvăluie fără teamă, scriind cuvinte aprinse de ură împotriva exploatatorilor.

Eminescu a primit bucuros postul de revizor școlar. În felul acesta putea să acționeze pentru îmbunătățirea învățământului, deoarece era convins că școala poate și trebuie să ajute poporul pentru o viață mai bună.

Încercarea guvernanților de a-l atrage de partea lor a dat greș, pentru că s-a dovedit prin fapte că Eminescu a lovit în caracterul crud și nedrept al orînduielilor existente, situîndu-se cu cinste printre cei mai activi luptători pentru progresul școlii.

Munca de revizor școlar era grea și plină de răspundere deoarece n-avea ajutoare, el singur trebuia să facă controlul școlilor și al învățătorilor pe o rază destul de mare — jud. Iași și Vaslui —, colindînd sub arșița lui cuptor drumurile de țară, strîngînd la piept sub haina groasă de șiac, cărțile de însemnări și de versuri.

El era în același timp și revizor, și secretar, și curier, și anchetator etc. Lipsa unei organizări administrative este o piedică serioasă în atingerea țelurilor lui. Cu toate acestea, Eminescu era foarte ordonat în corespondența revizoratului. Grija aceasta pentru ținerea evidenței i-a permis să poată urmări și rezolva multe probleme.

Eminescu apare și ca un bun organizator al muncii administrative, pentru că el pornea în această muncă de la problemele școlii și ale învățătorului, de la probleme reale, fapt care a făcut ca această muncă să fie într-adevăr valoroasă.

În capitolul care arată lupta eroică dusă de revizorul școlar „Pentru cuprinderea unui număr cît mai mare de copii în școală", autorul arată cu suficiente dovezi că „obligativitatea învățămîntului era o iluzie", întrucît în județul Iași, de exemplu, se aflau 230 sate fără școală, iar prin aplicarea proiectului lui Titu Maiorescu, numai 4 urmau să capete școli!

Revoltat de această nedreptate, Eminescu alcătuiește un tablou stabilind distribuirea teritorială a școlilor existente și a celor ce urmau să fie înființate, precum și încadrarea învățătorilor după meritele lor. Ministerul trimite acest referat prefectului pentru avizare. Aici suferă o serie de modificări conform intereselor moșierilor locali și ale protejaților lor.

În județul Vaslui, prefectul a alcătuit un tabel cu școlile din județ fără a se consulta cu revizorul școlar, prezentînd o situație falsă. Desigur prefectul ținuse seama de moșierii, arendașii și primarii care aveau copii de vîrstă școlară, și școala trebuia să fie în satul lor. Bineînțeles în gradele superioare se încadrau învățătorii după legea nescrisă a nepotismului și lăsînd în gradele inferioare sau chiar fără post pe învățătorii lipsiți de protecție.

Deși arăta că tabloul trimis de prefectură nu cuprinde „trebuințele reale ale populației", totuși la minister raportul revizorului școlar nu primește altă rezoluție decît trimiterea: „la acte".

Mihai Eminescu pentru a găsi satele cele mai potrivite ca centre școlare calcula kilometrii și minutele de drum de la o localitate la alta, schița planuri din care rezulta care localitate este mai centrală și potrivită pentru stabilirea școlii.

Totuși primarii și prefecții cu ajutorul ministerului, continuau să mute școlile după placul și interesele lor personale, făcînd ca între revizorul școlar și autoritățile administrative să se iveaască dese ciocniri violente.

„În interesul stabilității și pentru a nu se schimba în fiecare an circumscripția naturală a unei școli, scria Eminescu ministerului, am ordonat învățătorilor de a rezista la orice comutare, hotărîtă numai de comună și a aștepta totdeauna dezlegarea onor ministeriu".

Ceea ce stătea ca o piedică în calea lărgirii învățămîntului din acel timp era „lipsa de localuri și starea proastă a celor existente, lipsa aproape completă de mobilier și material didactic și lipsa de combustibil în timpul iernii; acolo unde existau, deseori se găsea notat de revizorul școlar „local necorespunzător", „local umed", „local în ruină". Această situație se datora faptului că localurile destinate școlii erau ocupate fie de autorități comunale, fie de moșier, prefect. Astfel la Șipote-Vaslui, în localul școlii sta notarul, care ocupa una din încăperi și tinda, iar în cealaltă încăpere destinată pentru școală, notarul își păstra iarna varza și nutrețul pentru vite, deoa-

rece școală nu se putea face din lipsa lemnelor. Și cazuri de acestea erau multe pe vremea lui Eminescu.

El și-a dat seama că situația învățămîntului este legată de mizeria în care să zbăteau țăranii sub nemiloasa exploatare, că muncitorul agricol este strivit de greutățile publice insuportabile.

Cu cît se apropia de cauzele reale care împiedecau lărgirea învățămîntului, cu atît critica sa devenea mai ascuțită, lupta sa mai dîrză. Mihai Eminescu n-a rămas nepăsător nici față de drepturile învățătorilor care erau „cufundați ei înșiși în mizerie, constată el, și luptau cu o perseverență impresionantă pentru o viață mai bună. De aceea el îi prețuia, înțelegea rolul școlii în viața țărănimii și se deosebea cu mult de „scribii netrebnici", așa cum îi numea poetul pe primari, notari, perceptori etc.

Prima acțiune de apărător al drepturilor învățătorilor a fost în anul cît a fost revizor școlar, cu ocazia numirilor, cînd posturile erau împărțite favoriților puternicilor zilei și apoi atitudinea ce a luat-o Eminescu cu ocazia încadrărilor, reintegrînd învățătorii ce fuseseră scoși fără temeiuri legale.

Pentru ocuparea posturilor în învățămînt, Eminescu a organizat concursuri serioase, severe, dovedind prin aceasta exigența lui în notările ce le făcea cu această ocazie.

De problema încadrărilor era strîns legată și cea a transformărilor pe care revizorul școlar le găsea necesare numai atunci cînd „prin ele se cîștiga ceva real și numai după o cercetare a cazului concret", împotrivindu-se uneori cu hotărîre împotriva mutărilor făcute după bunul plac al autorităților administrative.

Dar pe Eminescu l-a preocupat și ameliorarea situației materiale a învățătorilor, scoțîndu-i din starea în care-i ținea salariul extrem de redus, adesea și acela neplătit luni de-a rîndul".

El cerea ministerului ca învățătorii buni să fie trecuți de la gradul II la gradul I, superior ca salarizare, dar spre mîhnirea lui aceste avansări se făceau tot pe baza favoritismului. Salariul unui învățător era atunci egal cu al unui vătășel la primărie și mai mic de cîteva ori decît al unui primar.

Revizorul Eminescu era însă necruțător cu cei ce deveneau complicii autorităților, privindu-i ca dușmani ai școlii.

El scria: „Asupra unui învățător nu trebuie să atîrne nici măcar pretextul unei desconsiderări din partea cetățenilor și a școlarilor săi".

In lupta pentru o viață mai bună M. Eminescu și-a atras, pe lîngă mulți învățători și pe institutorul Ion Creangă „cel care întruchipa în gradul cel mai înalt calitățile învățătorimii înaintate după justa lui apreciere cu care și-a strîns mîinile, luptînd împreună pentru înflorirea culturii românești.

Flacăra puternică a prieteniei lor, scrie autorul studiului, i-a încălzit pe cei doi scriitori în momentele cele mai grele ale vieții, atunci cînd asupra lor se abăteau loviturile asupritorilor".

O altă grijă a lui Eminescu a fost aceea de a ridica calitatea învățămîntului, urmărind să facă din școala primară un focar de lumină pentru popor, căutînd să îmbogățească cunoștințele pedagogice ale învățătorilor, organizînd conferințe pe județe, de pe urma cărora au avut de cîștigat și la care ținea neapărat să ia parte, urmărind să facă din experiența dascălilor înaintați un bun al întregii învățătorimi.

Eminescu în critica ce o face la adresa calității învățămîntului, se referă la metodele dogmatice care erau foarte răspîndite și care împiedecau pe elevi să se ridice spre lumina științei întrucît erau abătuți de la o gîndire logică independentă.

Dar nu învățătorii erau vinovați de lipsa lucrărilor științifice în legătură cu obiectele predate, de lipsa îndrumărilor metodice și chiar a unei foi învățătorești.

Prin articolele publicate la „Curierul de Iași" și în „Timpul", Eminescu face o critică ministrului și acoliților lui, exprimîndu-și întreaga neîncredere față de ei, arătînd că guvernanții n-au nici o legătură cu țara, că orice canalie, care a deprins trei buchii franțuzești la Paris, aspiră de-a se face cel puțin ministru.

Nivelul scăzut al învățămîntului corespunde tendinței claselor exploatatoare de a menține poporul în ignoranță, de a împiedica tineretul să-și însușească știința și să înțeleagă lumea în mod materialist prin planurile de învățămînt și programele supraîncărcate cu cunoștințe inutile.

În gîndirea revizorului școlar au existat puternice elemente materialiste și-n îndrumările didactice date se simțea această influență. Eminescu îndemna pe învățători să-și însușească cunoștințe pozitive, să cunoască realitatea vie, să învețe științele naturale care sînt „izvoare de cunoștințe practice și pozitive" pentru ca într-adevăr școala să formeze un om care să gîndească independent, un om capabil să rezolve problemele vieții în mod creator, nu după șabloane.

De aceea, prin îndrumările pe care le da învățătorilor fie la limba romînă, științe naturale, matematică, îi îndemna să predea obiectul respectiv în mod conștient.

Cercetînd „Povățuitorul" lui Ion Creangă și Gh. Ienăchescu, Eminescu arată ministerului marea lui însemnătate, întrucît folosește principiul fonetic în predarea citit-scrisului, cu ajutorul căruia „copilul se deprinde a distinge, a judeca, a-și da seama de ceea ce gîndește"... care nu a fost însă aprobat de minister.

Metoda preconizată de Eminescu a fost îndepărtată complet din școală și înlocuită cu alte metode antiștiințifice menite să împiedice dezvoltarea gîndirii copiilor și însușirea conștientă a citit-scrisului, culminînd cu metoda globală introdusă în mod oficial în școala noastră abia în 1938. Pe lîngă îndrumările de predarea citirii după sistema fonetică. Eminescu mai dă îndrumări și cu privire la ortografie, arătînd că „formalismul care domnea în ortografie constituia o piedică în calea însușirii limbii scrise" iar despre predarea matematicii spunea: „Nimic nu trebuie tratat în mod mai puțin abstract decît matematicile, tocmai din cauză că ele sînt cele mai abstracte".

Pe Eminescu l-a preocupat mult și manualele școlare. El a întocmit o carte de citire, care n-a mai văzut lumina tiparului, deoarece „neputincioșii oficiali" aprobau „monstruozități", bune de păstrat la muzee spre desfătarea urmașilor noștri, iar cărțile bune le respingeau.

În ultimul capitol al lucrării de față se ocupă autorul de „Destituirea lui Mihai Eminescu din postul de revizor școlar". Dat fiind faptul că Eminescu nu se mulțumește doar să constate, ci acționează, a atras și mai mult ura prefecților ce erau stînjeniți în acțiunile lor.

Autoritățile constatînd acestea au grăbit cu-n ceas mai de vreme destituirea lui.

Eminescu, dîrz luptător pentru binele poporului, nu s-a oprit din acțiune niciodată, cît ar fi fost primejdia de mare, de aceea conflictele cu autoritățile se țineau lanț.

Doar un an a fost el revizor școlar, și documentele redactate de el cuprind o critică severă a politicii reacționare a regimului burghezo-moșieresc, deoarece el arăta cu mult curaj cruda exploatare moșierească, birurile grele la care erau supuși țăranii, corupția administrativă precum și mizeria și întunericul în care se zbătea poporul, neuitînd să adauge și suferințele învățătorilor, ceea ce a avut ca drept urmare destituirea. Rămas fără o poziție materială asigurată și purtînd lovitura morală ca o rană care nu se mai poate vindeca, a fost nevoit să pribegească.

Situația lui Eminescu se înrăutățî cu totul în urma destituirii. Prietenul său Creangă îl găzduiește din cînd în cînd într-o cameră din bojdeuca lui de pe Țicău...

Celelalte slujbe pe care le-a avut poetul, n-au avut darul decît să-i amărască restul zilelor...

Lucrarea pedagogului Mircea Ștefan, mai cuprinde într-un număr de aproape o sută de pagini, documente din timpul lui ca revizor școlar, alte manuscrise rămase de la Eminescu, din articolele publicate în „Curierul de Iași" și „Timpul", note la documentele publicate și o cronică.

Autorul acestei lucrări a reușit să zugrăvească, în mare măsură pe baza documentelor găsite și cercetate, cît și a unei bibliografii bogate, starea învățămîntului din țara noastră, de acum 80 de ani în urmă, cînd Eminescu a încercat să deschidă școlii noi orizonturi, care nu s-au realizat decît prin acțiunile conduse de partid după 23 August 1944, în condițiunile instaurării regimului democrat popular și în urma aplicării reformei învățămîntului din 1948.

Prof. *EMIL ANTONOVICI*
Școala de 7 ani nr. 1
Botoșani

CRONICĂ

A TREIA CONSFĂTUIRE PE ŢARĂ A INSTRUCTORILOR DE PIONIERI FRUNTAŞI

Între 9—14 ianuarie a.c. şi-a desfăşurat lucrările cea de-a III-a consfătuire pe ţară a instructorilor de pionieri fruntaşi, organizată de C.C. al U.T.M. în baza rezoluţiei Congresului al II-lea al U.T.M. cu privire la îmbunătăţirea activităţii organizaţiilor de pionieri. În cadrul consfătuirii s-au dezbătut două probleme şi anume:

1. — organizarea muncii politice pentru dezvoltarea dragostei copiilor faţă de patrie, faţă de regimul de democraţie populară, faţă de Partidul Muncitoresc Romîn, faţă de copiii şi oamenii muncii din lumea întreagă în lupta pentru pace, democraţie, socialism;

2. — activitatea organelor şi organizaţiilor U.T.M. pentru îndrumarea muncii unităţilor de pionieri şi pregătirea instructorilor de pionieri.

In scopul creării unei baze de discuţii s-au prezentat pentru fiecare problemă cîte trei referate. Astfel, în cadrul primei teme s-au ţinut referatele: „Cum muncesc în unitatea de pionieri pentru ca pionierii şi şcolarii să cunoască şi să înţeleagă politica P.M.R. pentru construirea socialismului în patria noastră şi evenimentele politicii actuale. Activitatea cultural artistică, formă importantă de muncă pentru dezvoltarea la pionieri a patriotismului socialist şi internaţionalismul proletar", ţinut de tov. V. Secoşan, din regiunea Timişoara; „Cum muncesc cu activul pionieresc pentru organizarea unor adunări educative şi atractive. Pregătirea şi primirea în organizaţia de pionieri a celor mai buni elevi", ţinut de tov. L. Geanu din regiunea Stalin; şi 3) „Cum munceşte unitatea noastră de pionieri pentru formarea la pionieri şi şcolari a unei concepţii ştiinţifice despre lume şi viaţă. Activitatea artistică şi de cercetare contribuie la educarea multilaterală a pionierilor şi şcolarilor", ţinut de tov. N. Ciobanu.

În cadrul temei a doua s-au prezentat referatele: „Preocuparea mea pentru ridicarea conştiinţei politice, a nivelului cultural, sportiv şi pedagogic. Ajutorul permanent pe care îl dau creşterii şi pregătirii instructorilor de detaşamente", ţinut de tov. V. Niţă, din regiunea Bucureşti; „Preocuparea comitetului nostru raional şi a Casei de pionieri pentru organizarea şi desfăşurarea seminariilor instructorilor superiori de pionieri", ţinut de tov. I. Mereni, din regiunea Baia Mare; şi „Cum asigură organizaţia de bază U.T.M. îndrumarea activităţii unităţii de pionieri de care răspunde", ţinut de tov. M. Stan, secretara organizaţiei U.T.M. a Uzinei „7 Noiembrie".

La dezbaterea problemelor amintite a luat parte un mare număr de instructori de pionieri şi profesori, activişti, reprezentanţi ai di-

feritelor instituții de cultură etc. Participanții la discuții au insistat asupra metodelor de lucru folosite, asupra combaterii șablonismului, birocratismului și formelor bătrînești în activitatea cu elevii, asupra necesității perfecționării pedagogice și pregătirii politico-ideologice a instructorilor, asupra colaborării dintre școală, organizație și familie, asupra luptei împotriva misticismului și superstițiilor prin propagarea științei și culturii.

Discuții interesante s-au purtat și pe marginea referatului prezentat de tov. N. Sipoș din partea Ministerului Învățămîntului și Culturii, referitor la „Învățămîntul politehnic și unele probleme ridicate de aplicarea lui în R.P.R.; organizația de pionieri ajutor prețios al școlii în sprijinirea acțiunii de politehnizare a învățămîntului". De asemenea referatul „Unele probleme privind închegarea colectivului de elevi în școala mixtă, ajutorul pe care-l pot da unitățile de pionieri în dezvoltarea sentimentului de prietenie și tovărășie la elevii din aceste școli", prezentat de tov. I. Gh. Borca, director adjunct al Direcției generale a învățămîntului elementar și mediu din Ministerul Învățămîntului și Culturii, a constituit un prilej de discuții utile și interesante.

În cadrul consfătuirii tov. Costin Nădejde, șeful secției școli a C.C. al P.M.R. a făcut o expunere cu privire la Hotărîrea Plenarei C.C. al P.M.R. din 27 — 29 decembrie 1956, explicînd necesitatea cunoașterii și înțelegerii juste a măsurilor luate de Partid pentru ca instructorii să poată combate zvonurile dușmănoase și să popularizeze politica partidului în rîndurile oamenilor muncii.

Din discuțiile care au continuat pe marginea problemelor prezentate subliniem cuvîntul tov. I. Vaida de la C.C.F.S. care a insistat asupra îmbunătățirii predării educației fizice pentru dezvoltarea multilaterală a tineretului și cuvîntul tov. C. Petricu, directorul Secției de învățămînt a Sfatului Popular al Capitalei, care a arătat că prima condiție a asigurării bunului mers al muncii de educare a pionierilor și școlarilor este strînsa colaborare dintre școală și organizație.

Tov. Stanciu Stoian, directorul Institutului de științe pedagogice a subliniat în discuțiile ce au continuat, necesitatea colaborării între cercetătorii Institutului și organele U.T.M. pentru a se putea generaliza experiența înaintată în domeniul educației comuniste a copiilor. În continuare tov. Stanciu Stoian a insistat apoi asupra comportării tineretului, asupra importanței pe care o are politețea și buna cuviință în viața acestuia.

Propunerile făcute de participanții la consfătuire în legătură cu proiectul de măsuri privind îmbunătățirea muncii organizațiilor de pionieri prezentat de tov. Cornelia Mateescu, secretar al C.C. al U.T.M. sînt menite să ducă la ridicarea avîntului și întărirea spiritului de organizare al vieții pionierești.

De asemenea în cadrul consfătuirii s-au organizat discuții asupra revistei „Instructorul de pionieri" și problemei folosirii literaturii pentru copii. Menționăm în acest sens cuvîntul tov. Ilie Stanciu, conferențiar la Universitatea „C. I. Parhon" cu privire la literatura pentru copii și diferitele propuneri în legătură cu studierea și popularizarea experienței pozitive a unităților și detașamentelor, cu publicarea de cîntece, scenete, jocuri și poezii atractive, frumoase, interesante.

Discutarea problemelor amintite a alternat cu o serie de excursii, vizionări de filme, întîlniri cu scriitori etc.

Concluziile consfătuirii au fost trase de tov. Virgil Trofin, prim secretar al C.C. al U.T.M.

În încheiere a luat cuvîntul tov. Nicolae Ceaușescu, membru în Biroul Politic al C.C. al P.M.R. care a adus consfătuirii salutul partidului și al tov. Gh. Gheorghiu-Dej personal. În expunerea sa, tov. Nicolae Ceaușescu a arătat importanța muncii instructorilor de pionieri, necesitatea cunoașterii condițiilor grele în care trăiau copiii sub regimul burghezo-moșieresc din Romînia și condițiilor în care se face educația și instrucția tineretului în țările capitaliste. Referindu-se la condițiile acutale create de regimul democrat popular, pentru creșterea și dezvoltarea tineretului, vorbitorul a subliniat rolul organizației de pionieri în educarea copiilor din patria noastră. Tov. N. Ceaușescu a arătat că principalele greșeli în activitatea pionierească sînt: folosirea unor metode neadecvate, bătrînești și nediferențierea metodelor de muncă conform specificului vîrstei pionierilor. În continuare s-a referit la importanța sprijinului pe care trebuie să-l dea organizația școlii, la ridicarea nivelului cultural, combaterea misticismului, întărirea prieteniei față de naționalitățile conlocuitoare, la educarea dragostei față de patrie și de tradițiile revoluționare ale poporului nostru.

Cea de a treia consfătuire pe țară a instructorilor de pionieri fruntași a constituit un minunat prilej de schimb de experiență, de cunoaștere și lămurire a diferitelor probleme ridicate de munca organizațiilor de pionieri.

Valorificarea învățămintelor ei, analiza temeinică a problemelor discutate și aprofundarea concluziilor revine drept sarcină tuturor factorilor interesați în educația tinerei generații.

G. D.

SĂRBĂTORIREA LUI 1907 ÎN ȘCOLI

Cu prilejul aniversării a 50 de ani de la răscoalele țărănești din 1907 în școlile noastre s-au organizat diverse manifestații cultural-educative la care au participat cadre didactice și elevi.

ÎN ORAȘUL IAȘI, Secția de învățămînt, Sindicatul muncitorilor din învățămînt în colaborare cu comitetul orășenesc U.T.M., au inițiat un concurs istorico-literar interșcolar cu tema „1907", după modelul emisiunii de radio „Drumeții veseli". La acest concurs au participat toți elevii claselor a X-a din localitate. Participanților la concurs li s-a recomandat să studieze următoarele opere: „Desculț" de Z. Stancu, „Răscoala" de L. Rebreanu, „Zorii robilor" de Em. Galan, „Bijuterii de familie" de P. Dumitriu, „1907 din primăvară pînă în toamnă" de I. L. Caragiale, fabulele lui Caragiale, „1907" de Vlahuță. Concursul a avut loc în ziua de 24 III.

Întrebările puse în cadrul concursului se refereau la cauzele răscoalei, localitățile în care țăranii s-au răsculat precum și întrebări referitoare la figuri de răsculați prezentați în operele literare recomandate.

În școlile din Iași au avut loc și alte manifestații organizate din inițiativa conducerilor acestora și a colectivului de profesori.

Astfel în școala medie „Costache Negruzzi" membrii cercului literar au organizat două ședințe în care s-au ținut referate pe tema răscoalelor din 1907. După ținerea și discutarea referatelor s-au citit fragmente din operele literare care prezentau cele mai emoționante pagini din lupta țăranilor de la 1907.

Manifestații asemănătoare au avut loc și în regiunea CRAIOVA. În ziua de 3 martie la școala medie nr. 4 din orașul Craiova a fost organizat un simpozion în cadrul căruia elevii au prezentat referate, cîntece și recitări, toate cu tema 1907. La aceeași școală profesorii de istorie și literatură au organizat împreună cu elevii o expoziție cu diferite materiale documentare privind răscoalele din 1907 și un album cu aspecte din lupta țăranilor noștri.

La școala medie nr. 1 din orașul Craiova, diriginții claselor și-au fixat ca temă pentru orele educative „Răscoalele din 1907". Pe școală s-a organizat întîlnirea cu țăranul Dumitru Diaconescu din comuna Stoina, raionul Amaradia care le-a vorbit elevilor despre modul cum s-a desfășurat răscoala în satul său și contribuția lui la răscoală.

ÎN ȘCOLILE DIN RAIONUL GURA JIULUI s-a organizat un concurs literar pe raion pentru elevii claselor V—VII. Elevii înscriși la concurs trebuiau să prezinte compoziții, poezii, recenzii și desene pe tema răscoalelor din 1907. Mulți elevi participanți la concurs au luat legătura cu bătrînii satelor care au participat la răscoală aducînd noi fapte și evocînd scene interesante din timpul răscoalelor.

LA BRĂILA, în ziua de 13 martie a avut loc un simpozion cu tema 1907 pentru cadrele didactice. S-au prezentat referatele: „Cauzele răscoalelor țărănești din 1907" și „Răscoalele țărănești din 1907 în literatură". S-au citit apoi fragmente din operele literare în care se oglindește contribuția cadrelor didactice la răscoală.

La școala medie „N. Bălcescu" din localitate a avut loc o serată literară în cadrul căreia s-a prezentat de către un elev un referat întitulat „Răscoalele țărănești din 1907 oglindite în literatură". S-au citit de asemenea fragmente din literatură și s-au expus lucrări originale ale elevilor.

Membrii cercurilor de literatură și istorie de la ȘCOALA MEDIE DIN ORȘOVA au organizat o serată în cadrul căreia un elev a prezentat un referat în legătură cu răscoala țărănească din 1907. S-au citit apoi fragmente din „Mărturiile unor țărani din regiunea Craiova care au participat la răscoală" și s-au recitat poeziile: „Noi vrem pămînt" de G. Coșbuc, „Anul 1907" de Al. Vlahuță, și „Trecînd ciocoiul" de T. Arghezi.

LA ȘCOALA MEDIE DIN SÎNNICOLAU-MARE în cadrul unei seri literare, pe lîngă programul artistic care a cuprins referate, recitări și coruri, s-a organizat și un concurs istorico-literar pentru cei mai buni cunoscători ai literaturii răscoalelor de la 1907. Elevilor care au obținut cele mai bune rezultate li s-au acordat premii și mențiuni în cărți.

V. M.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

N. vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

*

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

*

REDACŢIA: Bucureşti, str. Spiru Haret nr. 8
Telefon: 3.32.74
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej

*

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Lei 3.

I 3878

407

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI 5 MAI 1957

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1990
97
- IUI 2005
1 IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂI IN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSKI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 3.32.74

I 3878

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI Nr. 5 *Mai 1957*

2022

CUPRINS

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI — Pagina

E. Rozsa: Cîteva consideraţii privind lupta împotriva formalismului la elevii de vîrstă şcolară mică 3
D. Păcurariu: Ion Ghica şi unele probleme ale învăţămîntului 13
L. Bologa: I. A. Komensky şi influenţa lui asupra şcolii romîneşti din Transilvania 25

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

L. Panait: Cîteva observaţii în legătură cu orientarea profesională a elevilor . . 33
C. Neamţu: Munca educativă în cadrul taberei de pionieri 43
V. şi Fl. Diţulescu: Din experienţa predării geografiei la clasa a III-a 50

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ŞI ŞCOLII SOVIETICE

M. D. Gromov: Unele probleme ale formării gîndirii elevilor 56

DE PESTE HOTARE

I. V. Orghidan: Activitatea organizaţiilor pedagogice progresiste de peste hotare
* * * Note . . . . . , 72

CONSULTAŢII

B. Tutoveanu: Probleme ale realizării învăţămîntului politehnic la şcolile de 7 ani şi medii 78

DISCUŢII

I. Antohi: Pe marginea proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R. 82
A. Foreanu: Pentru un bun manual de istoria literaturii romîne pentru clasa a X-a. 86

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

A. Coman: „Drumul în viaţă" de F. Vigdorova 90
I. Drăgan: „Rolul muncii în învăţămîntul politehnic". 93

CRONICA

N. T.: Consfătuirea cu şefii secţiilor de învăţămînt regionale 95

1606

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

1954

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Е. РОЖА : Некоторые соображения касающиеся борьбы против фопмализма в обучении учащихся младшего школьного возраст 3
Д. ПАКУРАРИУ : Йон Гика и некоторые вопросы обучения 13
Л. БОЛОГА: И.А. Коменский и его влияние на румынскую шкоу в Трансильвании 25

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

Л. ПАНАИТ : Некоторые замечания в связи с професионльной ориентацией учащихся 33
К. НЯМЦУ : Воспитательная работа в пионерском лагере 43
В. И ФЛ. ДИЦУЛЯСА : Из опыта обучения географии в III-ем клас е . . . 50

ВОПРОСЫ СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ШКОЛЫ

М. Д. ГРОМОВ : Некоторые вопросы формирования мышления учащнхся . . 56

ЗА РУБЕЖОМ

И. В. ОРГИДАН: Работа прогрессивных педагогических организаций за рубежом
* * * *Заметки* 72

КОНСУЛТАЦИИ

В. ТУТОВЕАНУ : Вопросы политехнического обучения в общеоразовательной школе 78

ДИСКУССИИ

И. АНТОХИ : О проэте проспекта по истории пвдагогики в Румынской Наробной Республике 82
А. ФОРЯНУ : За хороший учебник по истории румынской литературы X класса 86

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

А. КОМАН : „Дорога в жизнь" Ф. Вигдорова 90
И. ДРАГАН : „Роль труда в политехническом обучении" 93

ХРОНИКЭ

Н. Т. : Совещание заведующих областных отделов народного образования . 95

SOMMAIRE

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

E. Rozsa: Contribution à la lutte contre le caractère formel de l'enseignement de la lecture dans les premères classes primaires 3
D. Păcurariu: I. Ghica et quelques problèmes de l'enseignement 13
L. Bologa: J. A. Komensky et son influence sur l'école roumaine de Transilvanie 25

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

L. Panait: Quelques observations concernant l'orientation professionnelle des élèves 33
C. Neamțu: L'activité éducative dans un camp de pionniers 43
V. et Fl. Dițuleasa: De l'enseignément de la géographie dans la III-ième classe primaire 50

PROBLÈMES DE LA PÉDAGOGIE ET DE L'ÉCOLE SOVIÉTIQUE

M. D. Gromov: Quelques problèmes relatifs au développement de la pensée des enfants 56

DE L'ÉTRANGER

I. V. Orkidan: L'activité internationale des organisations pédagogiques progressistes
* * * Notes 72

CONSULTATIONS

B. Tutoveanu: Problèmes de l'enseignement polytechnique dans les écoles élémentaires et moyennes. 78

DISCUSSIONS

I. Antohi: En marge du projet de prospectus d'une histoire de la pédagogie dans la R.P.R. 82
A. Foreanu: Pour un bon manuel d'histoire de la littérature roumaine pour la X-e classe 86

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

A. Coman: „Le chemin d'une vie" par F. Vigdorova 90
I. Drăgan: „Le rôle du travail dans l'enseignement polytechnique" 93

CHRONIQUE

N. T.: La conférence des chefs des sections régionales d'enseignement . . 95

CÎTEVA CONSIDERAŢII PRIVIND LUPTA ÎMPOTRIVA FORMALISMULUI LA ELEVII DE VÎRSTĂ ŞCOLARĂ MICĂ

Prof. univ. *EUGEN RÓZSA*,
Şeful catedrei de pedagogie
Univ. „Bólyai", Cluj

Formalismul constituie una din piedicile serioase în desfăşurarea cu succes a procesului instructiv-educativ. Două aspecte fundamentale ne atrag atenţia în mod deosebit, atunci cînd ne referim la formalism în procesul de învăţămînt în şcoala elementară: pe de o parte, latura legată de predarea cunoştinţelor de către învăţător, iar pe de altă parte, latura legată de procesul de însuşire de către elevi a cunoştinţelor predate, de formare a priceperilor şi deprinderilor la elevi.

Desigur, problema formalismului este complexă. Există într-adevăr o serie întreagă de factori care pot genera şi determina aspecte ale formalismului în procesul de învăţămînt. Astfel, modul în care învăţătorul asigură predarea materialului nou — folosirea materialului faptic, a imaginilor, exemplelor din viaţă, atitudinea învăţătorului faţă de materialul predat; măsura în care cunoştinţele care se predau sînt accesibile elevilor, dacă se porneşte de la lucruri concrete, legate de experienţa de viaţă a elevilor, măsura în care cunoştinţele se predau în mod sistematic; participarea conştientă şi activă a elevilor la lecţie; felul cum se realizează repetarea materiei, verificarea cunoştinţelor elevilor, munca lor de acasă etc. Rămîne însă un lucru cert, confirmat de practica învăţătorilor noştri fruntaşi, că la baza luptei împotriva formalismului în procesul de învăţămînt stă dezvoltarea conştiinţei comuniste a învăţătorilor, în primul rînd, ridicarea nivelului lor ideologic-politic, profesional şi cultural, în spiritul ideologiei marxist-leniniste.

Domeniul şi formele de manifestare ale formalismului prezintă variante neaşteptate, uneori nebănuite, iar lupta împotriva acestora trebuie să se manifeste adesea prin aspecte neobişnuit de complexe, fapt ce ar solicita o analiză amănunţită a tuturor acestor probleme. Ne ocupăm aici, în cadrul acestui studiu, numai de o parte a acestui front extrem de larg. Vom limita studierea problematicei formalismului numai la procesul instructiv-educativ în cadrul lecţiilor. Şi aici, după cum se va vedea din materialul prezentat, nu vom epuiza toate aspectele întîlnite, ci vom face doar unele consideraţii privind formalismul la lecţiile de citire din clasa a III-a elementară, preocupîndu-ne de înlăturarea greutăţilor în

însușirea cunoștințelor, a formării noțiunilor corecte, a unor noțiuni și sentimente morale. Partea aceasta limitată a întregului front se găsește — firește — în legătură inseparabilă cu toate celelalte părți. Însă realizarea unei aprofundate observații cu prilejul cercetării cerea o accentuare și scoatere în evidență a unor anumite părți în scopul sezisării unor greutăți întîlnite, adesea neglijate. De aceea, socotim necesar să se aibă în vedere faptul că studiem numai unele aspecte ale formalismului în procesul de învățămînt.

Cercetarea noastră întreprinsă în acest scop s-a desfășurat timp de un an la școlile de 7 ani, nr. 12 și nr. 14, cu limba de predare maghiară din Cluj. Școlile și clasele la care am desfășurat cercetarea noastră n-au fost nici dintre cele cu rezultate foarte bune, dar nici dintre cele cu rezultate slabe. Am ales școlile și clasele astfel, deoarece doream să avem o situație medie, care să ne dea posibilitatea să observăm cît mai variate aspecte ale problematicei formalismului. Am ales clasele a III-a de la școlile respective, limitîndu-ne doar la lecțiile de citire.

În prima perioadă a cercetării, am aplicat în special observația, alături de alte metode de cercetare. În această fază am studiat mai ales unele aspecte de manifestare ale formalismului. În etapa a doua a cercetării, am folosit și metoda experimentului, în scopul găsirii împreună cu învățătorii a unor mijloace de luptă efective, împotriva formalismului.

★

Formalismul se manifestă atît prin trăsături generale la elevii de toate vîrstele, cît și prin trăsături specifice, particulare unor perioade diferite de vîrstă. Particularitățile pe care el le prezintă în munca elevilor de vîrstă școlară mică, sînt deosebite de modul în care se manifestă formalismul la adolescenți și tineri.

În general, formalismul se manifestă în faptul că elevii întrebuințează unele noțiuni fără să înțeleagă conținutul acestora, noțiuni ce nu sînt formate pe baza unui material faptic, de percepții și reprezentări, prin dezvoltarea proceselor psihice de cunoaștere ale elevilor. De aceea, putem sublinia dintru început faptul că, în general, manifestările formalismului au loc tocmai datorită perturbării unității legăturilor dintre primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare, în dauna primului sistem de semnalizare. Pe de altă parte, este știut că gîndirea elevilor de vîrstă școlară mică este mai mult legată de concret, predominînd procesele psihice la nivelul primului sistem de semnalizare. Această situație creează dificultăți serioase cercetătorului, el fiind pus în situația să observe de multe ori elemente concrete, legate de viață, folosite de elevi în răspunsurile lor, și totuși, să observe manifestări certe de formalism în însușirea materialului de către elevi. Ce denotă acest lucru? Aceasta dovedește că formalismul se prezintă într-o formă specifică la vîrsta școlară mică, că la vîrsta școlară mică formalismul se manifestă și în domeniul concretului. În cele ce urmează vom încerca să arătăm în ce constă acest formalism ce se manifestă în domeniul concretului.

În legătură cu modul în care s-a manifestat formalismul acesta specific în practica şcolară, vom porni de la analiza materialului cules.

La o lecţie de recapitulare, mai mulţi elevi din clasa a III-a nu au ştiut să răspundă în mod corect la întrebarea: cine a domnit în ţara noastră înainte de eliberare, iar în loc de rege ei au vorbit despre domn. Această lipsă se datoreşte şi faptului că în bucăţile din manual nu se vorbeşte nimic despre rege, că el a fost cel mai mare exploatator al poporului, iar în manual nu se găsesc bucăţi de lectură în care să se vorbească concret despre eliberare, despre arestarea guvernului Antonescu sau despre proclamarea Republicii. Copiii substituie deci noţiunii de *„rege"*, ceea de *„domn"*, dobîndită prin imaginile plastice din bucăţile de citire. Învăţătoarea n-a reuşit să organizeze materialul existent astfel încît elevii să poată înţelege lupta hotărîtă a poporului. Deoarece elevii nu şi-au însuşit un material corespunzător concret privind evenimentele dinaintea eliberării patriei noastre ei au vorbit despre ceva asemănător, însă despre care aveau mai multe cunoştinţe. Insistăm asupra faptului, că elevii au vorbit folosind imagini concrete în răspunsuri. Cu toate acestea observăm prezenţa formalismului, deoarece noţiunea respectivă n-a fost susţinută de faptele şi imaginile concrete *adecvate, necesare*. Deci, observăm că formalismul la şcolarul mic se manifestă mai mult în domeniul concretului într-un mod cu totul neaşteptat, ca rezultat al lipsei unor imagini şi reprezentări *adecvate, necesare,* prin care să se fi reflectat realitatea concretă.

În acest caz, *formalismul se manifestă prin substituirea unui alt material faptic în locul celui necesar*. El s-a constatat prin lipsa reprezentărilor care să oglindească în mod just realitatea.

În încheierea unei lecţii, în care se descriau frumuseţile ţării noastre, învăţătoarea, care în expunere nu insistase asupra elementelor descriptive din bucată, a încheiat prin exclamaţia: „Ce frumoasă este ţara noastră!" Copiii, care rămăseseră cu reprezentări insuficiente, au exclamat după învăţătoare. „Ce frumoasă este ţara noastră!" Dar cînd li s-a cerut să demonstreze de ce este frumoasă ţara noastră, ei nu au găsit elemente suficiente. S-a constatat că elevii au fost impresionaţi de sonoritatea plăcută a frazei, ştiind că şcolarul mic are predilecţie pentru memorizarea expresiilor cu o sonoritate plăcută. În loc ca elevii să aibă expresia întărită de fapte, aceştia au reţinut doar expresia verbală, „concretă" fiind doar reprezentarea sonorităţii ce plăcea elevilor. Astfel, apare la elevi verbalismul ca o manifestare a formalismului şi începe să se dezvolte treptat cultul pentru forme goale, lipsite de conţinut.

Forma aceasta specifică a formalismului am mai constatat-o la elevi şi într-un caz în care nu ne-am fi aşteptat, deoarece copiii avuseseră ocazia să perceapă direct materialul studiat. Astfel, pentru pregătirea unei lecţii de citire, învăţătoarea a făcut o plimbare cu copiii pe dealul cetăţii vechi din oraşul Cluj. Copiii au putut observa Clujul şi împrejurimile sale. Era de presupus că se vor înlătura manifestările de formalism la lecţie, deoarece conţinutul acesteia se putea baza pe un material concret. Dar întrebările învăţătoarei nu au valorificat materialul perceput de copii, ci s-au referit numai la indicaţiile pe care le-a dat

ea în timpul excursiei. În acest caz s-au împrospătat și accentuat numai expresiile verbale și nu materialul perceput direct de copii, care a rămas în umbră. Formalismul se manifestă și aici prin reproducerea expresiilor verbale percepute în timpul plimbării, învățătoarea lipsindu-i pe elevi în predare de analiza materialului faptic perceput. Învățătoarea n-a apelat la experiența personală a elevilor dobîndită cu prilejul excursiei, iar elevii au substituit materialul faptic perceput prin imaginile verbale întipărite în memoria lor în mod concret.

O altă manifestare destul de gravă a formalismului am constatat-o, în următorul caz. Pentru a pregăti analiza bucății de citire *„Luptele de la Griviția"*, învățătoarea a vizitat împreună cu copiii locul pe care au avut loc luptele ceferiștilor din Cluj. Elevii au avut ocazia să perceapă direct locul unde au avut loc luptele. Dar în clasă, învățătoarea nu i-a antrenat pe copii să povestească cele văzute, ci a povestit ea, ceea ce văzuseră copiii. Nu li s-a dat posibilitatea să participe activ la lecție, materialul intuitiv a fost pus din nou în umbră, vorbele învățătoarei predominînd lecția, expunerea ei neapelînd la imaginile locurilor vizitate.

Cele semnalate pînă aici în legătură cu formalismul în procesul de învățămînt, privesc mai ales legăturile temporare la nivelul primului sistem de semnalizare, în unitate — desigur — cu cel de-al doilea sistem de semnalizare. Constatăm o substituire a unui material faptic concret, prin alt material faptic sau prin expresii verbale, care într-un anumit sens au o valoare concretă pentru copii.

Însă problema de care ne ocupăm trebuie s-o examinăm și din punctul de vedere al formării legăturilor la nivelul celui de al doilea sistem de semnalizare, avînd în vedere unitatea celor două sisteme de semnalizare.

Vîrsta școlară mică nu este numai perioada predominării legăturilor temporare la nivelul primului sistem de semnalizare, dar și etapa în care se începe formarea din ce în ce mai completă a noțiunilor.

Formalismul în procesul de învățămînt la această vîrstă constituie o piedică pentru formarea noțiunilor cît mai precis diferențiate, precum și a noțiunilor cu o sferă mai largă. De aceea, dacă se observă formalismul în învățare, copilul rămîne mult timp cu noțiuni nedezvoltate, neclare, confuze, sau cu un conținut îngust al noțiunilor.

Această caracteristică a noțiunilor la copiii de vîrstă școlară mică se datorește, în primul rînd, tot lipsei materialului faptic concret, adecvat, cunoscînd faptul că procesele de gîndire ale școlarului mic au încă nevoie să se sprijine permanent pe reprezentări. Se întîmplă ca învățătorii să nu seziseze aceste deficiențe în asimilarea unor noțiuni și să nu insiste suficient pentru a preciza și lărgi noțiunile greșit înțelese de elevi.

Cînd s-a analizat în clasă *„Cîntecul ciinilor" de Petőfi Sándor*, s-a urmărit trezirea la elevi a sentimentului de dispreț pentru lașitate, față de cei lași. Mulți copii și-au îndreptat privirile, către sfîrșitul lecției, spre un coleg din clasă, spunînd: „Și în clasa noastră se găsește unul care este laș". La prima vedere se părea că elevii au procedat just, încercînd să aplice cele învățate. Dar analiza mai amănunțită a arătat că

elevul considerat laș era cel mai bătăuș din clasă și dădea de multe ori dovezi de curaj. Acest elev nu era totuși simpatizat de colegi, din cauza unor atitudini nejuste. Copiii au identificat atitudinea nejustă a acestui copil cu lașitatea despre care se vorbea în poezia amintită mai înainte.

Învățătoarea neputînd să lămurească bine, în timpul lecției, prin fapte concrete povestite de ea și de copii, în ce constă lașitatea, nu a contribuit la clarificarea acestei noțiuni. Elevii și-au însușit această noțiune în mod formal, noțiune al cărei conținut nu le-a fost clar.

Aceeași lipsă o putem observa și din analiza următorului exemplu. Predînd bucata de citire *„Cum trăiau țăranii în trecut"*, învățătoarea, fără să le explice copiilor pe înțelesul lor ce sînt țăranii muncitori, chiaburii, boierii, i-a întrebat direct pe cine consideră ei țărani muncitori. Școlarii au răspuns: „Țărani muncitori sînt cei care poartă cizme" sau „cei care poartă haine țărănești". Din nou vedem că din cauza insuficientului material faptic, copiii au rămas cu noțiunile de „țăran muncitor" și „chiabur" nediferențiate. Ulterior, învățătoarea a putut să precizeze conținutul acestor noțiuni, să le diferențieze prin exemple și fapte concrete.

În special la elevii de vîrsta școlară mică, noțiunile morale nu apar suficient de diferențiate. Datorită influenței procesului de învățămînt se poate considerabil grăbi procesul de trecere de la noțiuni nediferențiate, la noțiuni clare, precise. Tocmai lupta împotriva formalismului, și sub acest aspect, ajută însușirii conștiente și active a cunoștințelor predate.

Însă, datorită, de asemenea, insuficientei întăriri cu material faptic, concret a cunoștințelor predate, unele noțiuni au fost formate îngust în conștiința elevilor.

În cadrul lecției *„Luptele de la Grivița"*, învățătoarea și-a propus să lămurească noțiunea de *„popor"*. Neprezentînd copiilor materialul faptic necesar, pe baza căruia copiii să definească singuri noțiunea de *„popor"*, ei au dat următoarele răspunsuri: „Poporul sînt cei care cultivă pămîntul" sau „Muncitorii sînt poporul" etc. Din aceste răspunsuri ne dăm seama că datorită insuficientelor exemple și imagini concrete, elevii au îngustat, au limitat conținutul noțiunii de *„popor"*.

Fenomenul acesta de îngustare și de nediferențiere a noțiunilor nu este totuși general, mulți elevi își însușesc în mod just conținutul noțiunilor amintite. Acest fapt ne face să credem că munca susținută dusă de învățător pentru lărgirea, și în același timp, precizarea sferei noțiunilor, poate fi încununată de succes, evitîndu-se în același timp și manifestările de formalism din procesul de învățămînt.

★

După ce am făcut analiza cîtorva aspecte ale manifestărilor de formalism în predarea citirii la elevii de clasa a III-a a școlii elementare, să vedem în continure și unele procedee pe care le-am folosit pentru a duce lupta cu succes împotriva formalismului.

Aplicînd în acest scop metoda experimentului pedagogic, am pornit de la constatările făcute pe baza observației, avînd în prealabil clară ipoteza cercetării. Aceasta se referea la faptul că izvorul formalismului îl constituie lipsa unui material faptic adecvat, a unor bucăți de citire cu conținut literar care să cuprindă elemente și exemple vii, concrete, privind lucrurile, fenomenele, întîmplările din viață, din realitatea înconjurătoare, precum și lipsurile observate în predarea bucăților de unii învățători, — și că deci, pe baza acestora, putem indica și unele mijloace prin care se poate duce cu succes lupta împotriva acestui fenomen dăunător dezvoltării copiilor.

Pornind de la aceste constatări, se poate presupune, în primul rînd, că la lupta împotriva formalismului contribuie și accentuarea elementelor concrete, vii, care așa după cum s-a observat erau puse în umbră, sau chiar mai mult, au lipsit cu desăvîrșire din cadrul procesului de învățămînt, predarea făcînd exces în acest scop de verbalism. Așa după cum am văzut, noțiunile erau predate fără a fi întărite prin fapte, exemple și imagini vii, concrete și adecvate. Toate aceste elemente și fapte concrete ar trebui să fie reflectate în conștiința elevilor prin percepții, prin reprezentări și imagini ale memoriei și imaginației. Or, noi am observat că lipsa acestora din predare face posibilă manifestarea aspectelor de formalism în însușirea noțiunilor, a cuvintelor noi. Putem să afirmăm că lupta împotriva formalismului trebuie dusă sub toate aceste aspecte.

Formalismul poate fi combătut cu succes în cazul cînd se va înlătura lipsa de material faptic necesar sub toate aspectele, cînd se va înlătura verbalismul în predare și lipsa unor bucăți de citire care să conțină imagini plastice, concrete etc. Școala noastră concepe această acțiune avînd în vedere varietatea bogată de aspecte a combaterii formalismului.

După cum vom observa în continuare, cercetarea noastră a confirmat cele specificate mai sus. Vom vedea însă și faptul că nu s-au putut prevedea de la bun început o serie de aspecte noi, ivite tocmai în munca de cercetare. Ipoteza în cazul acesta nu s-a dovedit suficient de cuprinzătoare ; cercetarea a accentuat mai mult, a dat mai mult, decît conținutul ipotezei. Într-adevăr, s-a putut demonstra că e necesară accentuarea tuturor aspectelor legate de folosirea materialului faptic, a exemplelor, imaginilor vii, concrete ; însă, de asemenea, în cursul cercetării s-a putut stabili că această accentuare ne poate tîrî într-o altă extremă, și anume : ne poate duce *la exagerare* în folosirea materialului concret. Astfel, am putut conchide că în lupta împotriva formalismului e necesară sublinierea și accentuarea elementului concret, viu ; dar, în același timp, trebuie avută în vedere și evitarea exagerării în privința folosirii unui astfel de material în procesul de învățămînt, la elevii de vîrstă școlară mică.

Discutînd cu învățătoarea respectivă, am stabilit de comun acord necesitatea accentuării tuturor aspectelor prin care s-ar putea prezenta elevilor cît mai multe elemente și imagini concrete. Indicațiile au mers apoi și pe linia adîncirii legăturilor acestor semnale la nivelul primului

sistem de semnalizare, pentru dezvoltarea noțiunilor respective, subliniindu-se prin exemple formarea legăturilor și la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare.

Astfel, am putut observa că elevii pentru a înțelege și a avea clară noțiunea de „oraș ce construiește socialismul", au nevoie să vadă și să simtă munca oamenilor muncii dintr-un oraș concret, precum și realizările acestora în construcția socialistă. Acest lucru se poate realiza însă pornind și de la elementele ce intră indirect în cercul de interese al copiilor. Putem începe în acest caz cu viața sportivă a orașului, ori putem organiza o „plimbare imaginară" prin orașul respectiv.

Trebuie avută în vedere însă evitarea exagerării ce rezultă în urma folosirii unui material faptic, concret, viu. Cum vom obține acest lucru? Trebuie să arătăm în acest caz, că fenomenul exagerării îl întîlnim atît în procesul de formare al reprezentărilor și imaginilor ce se găsesc la baza proceselor de memorie la elevi, cît și la baza imaginației elevilor.

Vom observa mai întîi acest fenomen la reprezentările create de imaginația elevilor. Să vedem un exemplu, în care nu s-a observat fenomenul de exagerare. Astfel, s-a putut dovedi acest lucru cu prilejul analizei bucății de citire *„Bărăganul"*. Scopul lecției a fost acela de a trezi și dezvolta la elevi sentimentul de dragoste pentru frumusețile patriei noastre. Încă de la începutul lecției, învățătoarea a discutat cu elevii despre peisajele frumoase ale patriei noastre, deja cunoscute de elevi. Continuînd să le povestească elevilor despre aceste peisaje, le-a spus: „Cunoașteți turnul înalt din Grădina Botanică a orașului Cluj? Închipuiți-vă un turn mult mai înalt, mult mai mare. Imaginați-vă că priviți în zare din vîrful lui, de la o înălțime, la care n-a ajuns nimeni decît cu avionul. Cum o să vedeți voi de acolo pămîntul țării noastre — cu rîurile sale sclipitoare la lumina soarelui, cu munții săi falnici, cu cîmpiile sale îmbrăcate cu verdeață? etc." Elevii au urmărit toate acestea cu interes crescînd, cele spuse de învățătoare provocîndu-le o deosebită plăcere, încît unii s-au grăbit să răspundă: „Neînchipuit de frumos e pămîntul țării noastre!" În asemenea condițiuni, în care imaginația lor a lucrat cu reprezentări plastice, concrete, elevii au continuat „să vadă" astfel Bărăganul, încît lecția a mobilizat atenția tuturor elevilor, le-a trezit interesul pentru cele ce erau cuprinse în bucata de citire, lecția respectivă desfășurîndu-se într-o atmosferă de entuziasm, de lucru, deși pe alocuri erau presărate și elemente de joc ale imaginației, ceea ce a provocat o însuflețire în rîndurile elevilor.

După cum s-a văzut aici, era vorba despre un element al imaginației cu un caracter deosebit: învățătoarea le-a vorbit elevilor despre un turn inexistent, a introdus în povestirea sa simplă, plastică, un element fantastic, i-a făcut pe elevi să-și imagineze creator acest element fantastic. Merită să fie subliniat și faptul că învățătoarea a apelat mereu la experiența personală a elevilor, în special, la începutul povestirii sale. Într-adevăr, elevii au văzut cu toții turnul înalt din Grădina Botanică. De pe această bază reală și solidă și-a luat zborul imaginația elevilor. După cum e și firesc în astfel de cazuri, rezultatele muncii în-

structiv-educative sînt din cele mai fructuoase, se înlătură cu succes formalismul din procesul de învățămînt, cunoștințele predate sînt însușite conștient și activ de către elevi.

Dar accentuarea prea intensă a reprezentărilor imaginației pentru a înlătura formalismul din predare, nu se realizează întotdeauna fără unele alunecări spre exagerare. Însuflețirea de care sînt cuprinși copiii, avîntul acestora, determinat de farmecul povestirii învățătorului, poate duce cel mai adesea la fenomenul de exagerare.

Astfel, cu prilejul analizei bucății de citire *„Familia Kovacs"*, învățătoarea a folosit exemplul viu ca metodă importantă de educație a elevilor. Folosirea acestei metode a fost solicitată de faptul că, în această bucată de citire, era vorba despre un fruntaș în producție și despre familia sa și pentru că bucata de citire respectivă prezenta o imagine incompletă, statică a fruntașului în producție (în lectura din manual nu erau întîmplări și fapte deosebite; abia se făcea o descriere neinteresantă și ștearsă a familiei respective).

Așa a apărut necesitatea întăririi elementelor și imaginilor din bucata de citire cu fapte concrete, vii, dintr-o altă sursă, care stă la îndemîna tuturor, anume, prin aducerea în fața clasei a unui muncitor fruntaș. Pentru aceasta a fost invitat un fruntaș în producție de la uzinele „Ianoș Herbak" din Cluj, care a povestit copiilor, simplu și atrăgător, despre munca sa. Înaintea vizitei s-a făcut o temeinică pregătire a elevilor, ceea ce a ajutat ca în desfășurarea acestei întîlniri să se realizeze o deplină apropiere între elevi și fruntașul în producție. Povestirea fruntașului în producție a produs o impresie deosebită asupra clasei, a atras evident atenția elevilor. Dar exclamarea unui elev: „Ce poveste frumoasă!", a atras atenția noastră de îndată. Am putut observa, studiind cele petrecute, că exclamarea elevului era un rezultat al avîntului imaginației sale, faptul că oarecum unii elevi s-au îndepărtat prin aceasta de realitate, tocmai datorită influenței mari exercitate de povestire, de accentuările făcute în cursul acesteia. Ce s-a petrecut de fapt? Copilul a luat drept basm, povestirea vie, interesantă a vieții acestui fruntaș în producție. Reprezentările imaginației elevilor au fost deosebit de puternice. Fruntașul în producție era prezent în clasă, însă munca și rezultatele obținute de el erau exprimate prin cuvinte expresive, plastice; elevii n-au văzut realizările acestuia cu ochiul lor. Vorbirea expresivă a acestuia, imaginile vii au contribuit la dezvoltarea puternică a imaginației elevilor, iar toate acestea au pus în umbră percepțiile concrete ce reflectau realitatea sub ochii lor: faptul că le vorbea fruntașul în producție. Din analiza rezultatelor obținute prin folosirea acestui exemplu a devenit clară pentru noi necesitatea evitării acestor exagerări, deoarece un asemenea zbor al imaginației elevilor din școala elementară nu contribuie la realizarea scopului pe care ni l-am fixat în predarea lecției respective. Rezolvarea corectă a completării lacunelor prezentate de bucata de citire, în acest caz, s-ar putea realiza prin consolidarea percepțiilor și prin întărirea și dezvoltarea reprezentărilor la elevi. Asta ne face să considerăm necesară organizarea unor vizite cu prilejul cărora să arătăm și locul de producție al fruntașului etc., ceea ce va asigura ca pentru toți

elevii, fruntașul în producție să apară așa cum se prezintă el în realitate.

Pe baza observațiilor de mai sus, putem sublinia și o altă cerință, și anume, aceea că în lupta împotriva formalismului în predarea cititii la clasa a III-a, învățătorul trebuie să înlăture lipsa materialului faptic, concret; în același timp, e necesar să evite și exagerările care ar rezulta din accentuarea unor laturi ale materialului faptic, concret, ceea ce, așa după cum s-a observat, duce la exagerări în reprezentările imaginației.

Și în privința reprezentărilor care stau la baza proceselor de memorie avem prezentă atît exagerarea cît și lipsa acesteia. Spre exemplu, analizînd bucata de citire *„Bistrița"*, învățătoarea a condus cu măiestrie discuția cu elevii, lăsîndu-i pe aceștia să spună ceea ce știu în legătură cu diferitele rîuri ale patriei noastre, apelînd la experiența personală a elevilor. Desigur, cei mai mulți au vorbit despre Someș, dar s-a vorbit și despre Mureș și alte rîuri cunoscute. S-au adus de către elevi, pe baza experienței lor personale, exemple concrete privind starea diferită a rîurilor în diversele anotimpuri ale anului. S-au subliniat de către învățătoare, cu acest prilej, o mulțime de aspecte concrete, realizîndu-se o înțelegere profundă a noțiunilor predate evitîndu-se fenomenul de exagerare, ceea ce de altfel s-a făcut și cu ocazia predării multor lecții.

Dar lucrurile nu ajută realizării scopului pe care îl dorim, evitarea formalismului determinat de exagerare nu se face în procesul de învățămînt, atunci cînd impresiile bogate ale copiilor vin în mod dezorganizat în cadrul lecțiilor ca un torent, fapt ce nu permite învățătorului să facă precizările și sublinierile necesare. Și bogăția de impresii — dacă nu-i organizată — poate duce la apariția unor fenomene negative.

Spre exemplu, s-a ajuns la o asemenea situație cu ocazia analizei bucății de citire *„In Carpați"*. La începutul lecției, elevii au vorbit despre munții pe care au avut ocazia să-i cunoască; au vorbit apoi despre împrejurimile Clujului, despre Bucegi și alți munți despre care au auzit. Ceea ce a dăunat în această discuție era tocmai faptul că ei au început să vorbească despre elemente secundare (pregătirea excursiilor, modul cum acestea s-au desfășurat, întîmplările neesențiale petrecute etc.). A trecut tot mai mult în umbră descrierea peisajului din bucata de citire, iar pe primul plan s-au situat elemente de mică importanță. Ceea ce trebuia realizat în cazul acestei lecții a fost neglijat și nu s-au consolidat imaginile din descriere prin elementele concrete necesare.

Și de data aceasta s-a dovedit că lupta împotriva formalismului trebuie dusă la asemenea lecții în două direcții, și anume: pentru înlăturarea lipsei de elemente concrete (fapte, exemple, întîmplări, imagini etc) cît și împotriva folosirii unei bogății aparente de asemenea elemente, dar care în realitate dezorganizează procesul de însușire conștientă și activă a cunoștințelor de către elevi.

Aceeași situație o putem avea și în cazul folosirii materialului concret, a obiectelor și fenomenelor reflectate prin diverse percepții, deși acest lucru apare paradoxal la prima vedere. Dacă admitem că imaginația adesea îi abate pe elevi de la scopul fixat, dacă impresiile și reprezentările memoriei adesea nu se leagă, de asemenea, direct de scopul propus, putem afirma că și în cazul percepțiilor putem să avem unele

aspecte, care ne pot îndepărta de la cele propuse, chiar prin forme de exagerare.

Astfel, la lecția în care se studia poezia lui Petöfi Sándor *„Cîntecul lupilor"*, vorbind la început despre poet, învățătoarea a caracterizat activitatea acestuia spunînd: „Într-o mînă cu sabia, în cealaltă cu pana de scris, a luptat poetul pentru popor", iar în același timp învățătoarea strîngea din pumni. S-a observat că elevilor le-a plăcut nespus de mult această caracterizare, și urmînd exemplul învățătoarei și-au strîns și ei pumnii. Cu toate acestea însă ei n-au înțeles cele spuse de învățătoare. În fixarea cunoștințelor predate, la una din întrebările învățătoarei, elevii au dat următorul răspuns: „Petöfi a luat într-o mînă o sabie, în cealaltă el a ținut un toc, și așa a mers la luptă".

Ce s-a întîmplat într-un asemenea caz? Elevii au perceput pumnii strînși ai învățătoarei, și-au reprezentat obiectele — sabie, pană — așa cum le descrisese învățătoarea lor și n-au reușit să înțeleagă conținutul simbolic al cuvintelor folosite, deoarece forța percepțiilor a umbrit caracterul simbolic al cuvintelor, acestea rămînînd în umbră. Au trebuit eforturi serioase din partea învățătoarei pentru a se înlătura și astfel de neajunsuri. Deci, și cu acest prilej s-a dovedit utilă acțiunea desfășurată în cele două direcții pentru evitarea formalismului din procesul de învățămînt, anume atît în privința lipsei unui material faptic, concret în munca de predare, cît și în ceea ce privește exagerarea unor elemente neesențiale în detrimentul celor esențiale.

★

Din observațiile culese și analizate mai sus, putem formula cîteva concluzii în legătură cu manifestările de formalism în predarea citirii la clasa a III-a.

1. Deși s-ar părea că în procesul de însușire a cunoștințelor la vîrsta școlară mică n-ar exista manifestări de formalism, totuși el există, iar formele sub care se ascunde sînt uneori greu de observat. Formalismul se manifestă îndeosebi în privința folosirii materialului concret, faptic, deci în *domeniul concretului.*

2. În general, formalismul se manifestă în predare la această vîrstă și datorită lipsei de material faptic, concret, datorită lipsurilor legate de conținutul sărac în imagini plastice a unor bucăți de citire. Este vorba de materialul faptic, concret, absolut necesar, și nu de orice material plastic; acesta lipsind *elevul operează un fel de substituire, printr-un alt material concret.*

3. Formalismul la această vîrstă împiedică formarea și dezvoltarea diferențierii și precizării conținutului noțiunilor.

4. Succesul luptei împotriva formalismului în procesul de învățămînt se poate realiza și printr-o folosire justă a materialului faptic, concret, care să fie reflectat în conștiința elevilor sub forma de imagini și reprezentări ale memoriei și imaginației, cît și sub forma de percepții.

5. Lupta împotriva formalismului nu se poate reduce numai la *înlăturarea lipsei* de material faptic, concret. Pe lîngă aceasta, mai este necesară și *înlăturarea unor exagerări,* rezultate datorită accentuării materialului faptic, cînd acestea duc la nesocotirea esențialului.

ION GHICA ŞI UNELE PROBLEME ALE ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

D. PĂCURARIU
Asistent la catedra de literatură romînă
Univ. „C. I. Parhon", Bucureşti

Fruntaş al mişcării revoluţionare de la 1848, om politic cu o conduită oscilatorie apoi, autor de remarcabile studii economice, academician şi om de teatru, maestru al memorialisticii romîneşti, Ion Ghica este una din personalităţile de seamă ale culturii noastre. Acestei activităţi multilaterale, desfăşurate pe parcursul a aproape trei sferturi de veac, de la 1835 pînă la 1897 — anul morţii lui Ion Ghica — trebuie să-i adăugăm şi pe aceea de pedagog; într-adevăr, pentru problemele şcolii, ale învăţămîntului, autorul admirabilelor *Scrisori către V. Alecsandri* a manifestat o preocupare stăruitoare în prima perioadă a vieţii sale. Întors în ţară de la studii în capitala Franţei în 1841, dorinţa lui Ion Ghica era să fie numit profesor la colegiul Sf. Sava. Domnitorul Alexandru Ghica refuză însă cererea tînărului suspectat de idei primejdioase şi de relaţii apropiate cu cei care complotaseră împotriva regimului: D. Filipescu, N. Bălcescu, Ion Cîmpineanu — unii dintre ei arestaţi încă din anul precedent.

Sfătuit de prieteni, Ghica pleacă în acelaşi an în Moldova, ducînd cu el o scrisoare, semnată de mai mulţi intelectuali, către Mihai Sturza, domnul Moldovei, scrisoare în care i se propunea acestuia tronul Munteniei. Curînd, el a fost numit de Eforia şcoalelor din Moldova, profesor de geologie şi mineralogie la Academia Mihăileană din Iaşi. Prost plătit, dar avînd satisfacţia că prin munca sa se lărgea „cercul ideilor celor bune",[1] Ion Ghica a desfăşurat o activitate bogată şi apreciată ca dascăl la Academia Mihăileană, fapt consemnat într-o hotărîre domnească din 17 februarie 1843, prin care i se conferă rangul de vel-spătar pentru merite deosebite în învăţămîntul Moldovei[2].

În acelaşi an, la 7 septembrie, o adresă a Epitropiei Învăţăturilor Publice din Moldova, semnată de N. Suţu şi A. Balş, „către Dumnealui Spătar Iancu Ghica", îi anunţă acestuia numirea ca „profesor public la *Academia Mihăileană în clasele înalte* de economie politică, asemenea inspector la Institutul Academic"[3], precum şi numirea ca membru al

---

[1] *I. Ghica*, Opere, Bucureşti, ESPLA 1956, pag. 200.
[2] Arhiva cu documente I. Ghica, dos. I., Biblioteca Acad. R.P.R.
[3] Ibidem.

Comitetului academic, pentru „vrednicia" de care a dat dovadă în timpul profesoratului în capitala Moldovei și „pentru a se folosi în privința tinerimii de științele rezemate pe principii temeinice ce dumneata ai cîștigat în universități străine" [4]. În calitate de inspector și de membru al Comitetului academic, Ion Ghica a luat o serie de măsuri menite să îmbunătățească desfășurarea procesului de învățămînt: intrarea profesorilor în clasă îndată după sunarea clopoțelului, interzicerea pedepsei corporale, sporirea exigenței profesorilor față de școlari, norme noi de notare [5].

Tot atunci, probabil la cererea Epitropiei Învățăturilor Publice, Ghica a elaborat un plan amănunțit de reorganizare a învățămîntului Moldovei, pe care l-a înaintat la începutul anului 1844 lui Alecu Balș, aflat în fruntea Epitropiei. Această lucrare pe care Ghica intenționa, după mărturisirea lui, s-o tipărească într-o broșură, a fost tipărită parte în revista *Propășirea* din 1844 *parte în Foaia pentru minte, inimă și literatură* a lui Gh. Barițiu, din anul 1847.

Regulamentul Organic stabilise necesitatea dezvoltării învățămîntului în limba națională, prevăzînd înființarea de școli în fiecare județ. Prevederile regulamentului erau însă departe de a fi traduse în fapt, deși trecuseră 10 ani de la intrarea lui în vigoare. Școli sătești erau doar cîteva. Ele „se întemeiau ici și colo — după expresia lui N. Iorga — tot pe baza pomenii de odinioară, ca o biserică sau o fîntînă de proprietarii moșiilor" [6].

Rețeaua de școli primare era foarte redusă. Un raport al Comitetului academic al Moldovei din anul 1843, de pildă, arată că e insuficientă o singură școală primară pentru un oraș de 60.000 locuitori, ca Iașii, și că e necesar să se înființeze cîte una în fiecare din suburbiile Tătărași, Tîrgușor și Păcurari. Tot cu acest prilej se arată că în cele 12 județe ale Moldovei în care existau școli primare cu cîte un institutor — ceă din Iași avea doi institutori — numărul total al școlarilor [7] era de 1025, o cifră într-adevăr impresionant de redusă. În Muntenia, datorită străduinței neobosite a lui Petrache Poenaru, situația era ceva mai bună, fără a fi însă nici pe departe mulțumitoare. În ce privește învățămîntul mai înalt, el se făcea deobicei cu profesori în casă, cu guvernante, în numeroase pensioane franțuzești, în școli grecești sau romînogrecești, unele greco-germane sau franco-germane. Academia Mihăileană, înființată în 1835 ca școală înaltă în limba națională cu trei facultăți, va fi transformată, printr-o hotărîre din 1847, în institut cu limba de predare franceză. Tendința de a înăbuși învățămîntul în limba națională și de a da școlii o orientare străină și cosmopolită se manifesta așadar deschis. La 1843, consulul prusian Neigebauer prezintă lui Asachi, referendar al școlilor, o serie de „observații". Acestea au fost înaintate apoi Eforiei care, însușindu-și punctul de vedere afirmat în ele, le-a trimis

[4] Ibidem.
[5] *V. A. Urechia*, Istoria învățămîntului romînesc, vol. II, pag. 212.
[6] *N. Iorga*, Istoria învățămîntului romînesc, Buc., Ed. Casei Școalelor, 1928, pag. 226.
[7] Ibidem.

Comitetului academic în vederea întocmirii noului regulament de funcționare a școlilor, ce urma să intre în vigoare chiar din anul următor. În „observațiile" lui Neigebauer se precizează că copiii părinților nevoiași vor învăța cel mult două clase gimnaziale cu limba de predare romînă. Dintre aceștia vor fi aleși cîțiva care să devină viitori funcționari; ei vor fi bursieri și vor putea învăța mai departe alături de cei înstăriți, în școli unde nu se va vorbi decît franțuzește. În aceste împrejurări vitrege pentru învățămîntul Moldovei, Ion Ghica a formulat, referitor la dezvoltarea școlii în principate, idei fecunde, care se cer subliniate și cunoscute.

Însemnările asupra învățăturii publice publicate în *Propășirea*, ca și scrisorile pe aceeași temă, adresate *Foii pentru minte, inimă și literatură*, a lui Barițiu, se referă la unul din momentele cele mai dramatice din istoria învățămîntului romînesc și reprezintă, în tezaurul de idei pe care ni l-a transmis moștenirea înaintașilor, o parte deosebit de valoroasă. Evident, există în scrisorile lui Ghica cu privire la învățămînt și unele păreri care nu mai țin de concepția înaintată a autorului, om al timpului modern, însuflețit de ideea de progres. De pildă atenția mare pe care o acordă dezvoltării învățămîntului sătesc pornește de la concepția că „nu putem și nu trebuie să fim multă vreme, încă cîteva veacuri poate, decît o nație numai agricolă". Tot astfel ne apare I. Ghica și în sublinierile pe care ține să le facă, din cînd în cînd, cu privire la datoria tinerilor de a deveni cetățeni supuși, credincioși legilor și statului feudal. Atari păreri nu alterează însă valoarea în ansamblu a ideilor lui Ghica cu privire la reorganizarea învățămîntului, idei ce reprezintă, fără îndoială, o contribuție importantă în cadrul luptei pe care reprezentanții generației pașoptiste au dus-o pentru promovarea învățămîntului național în principate, pentru a face din școală un factor însemnat de luminare și progres al maselor largi ale poporului. Semnificativ în acest sens e faptul că Ghica își bazează întreaga sa concepție cu privire la rolul școlii pe un citat din filozoful german Leibnitz, tipărit ca motto în fruntea primului său articol din *Propășirea* referitor la învățămînt: „Acel ce cîrmuiește educația, ține în mîini soarta lumii". Aceasta arată, pe de o parte optimismul pedagogic al lui I. Ghica, pe de altă parte însă și o înțelegere limitată, în sensul iluminismului.

Merită să fie subliniat faptul că Ghica a întreprins o documentare temeinică în vederea elaborării proiectului său. El își bazează propunerile nu numai pe experiența ceva mai avansată a Munteniei, dar mai ales pe ceea ce considera că este mai bun în experiența țărilor mai înaintate ale Europei (Anglia, Franța și mai ales Germania) și evident, mai potrivit cu specificul Moldovei, în vederea dezvoltării ei economice și social-politice, în vederea luminării poporului.

★

In patru numere din revista ieșană *Propășirea*, scoasă împreună cu Kogălniceanu și Alecsandri, Ghica stăruie îndelung asupra organizării învățămîntului la sate. Convins că știința de carte luminează mintea și dă perspective noi bunei stări materiale, el propune o largă rețea de școli primare, cuprinzînd toate satele. Învățămîntul urmînd a fi gratuit—idee deosebit de îndrăzneață, dacă ne gîndim că nicăieri în Europa la acea

vreme ea nu se aplica —, întreținerea școlii, ca și plata rechizitelor, revenea proprietarului de moșie în raza căruia se găseau satele. Evident, Ghica se aștepta la proteste vehemente din partea boierimii moldovene, în general scutită de dări și obligații fiscale către stat. De aceea, el încearcă a o cointeresa la acțiunea de luminare a țărănimii. Proprietarii, spune Ghica, primesc zeciuială de la țărani. Școala, urmărind creșterea bunei stări a țăranilor, face în mod implicit să crească și venitul proprietarului.

Întrucît copiii sînt folosiți la munca cîmpului, școala ar fi urmat — după sistemul deja practicat în Muntenia — să funcționeze efectiv numai iarna, iar vara doar în zilele de duminică, cînd învățătorii trebuiau să facă repetiții cu școlarii pentru a nu uita ce au învățat iarna. Învățămîntul urma să fie nu numai gratuit, ci și obligator. Preotul satului avea datoria de a dojeni pe acei țărani care nu-și trimit copiii la școală, iar în caz de recidivă, să-i arate stăpînirii pentru a se lua măsuri împotriva lor. Durata învățămîntului era de 3 ani, iar vîrsta de școlarizare între 7 și 10 ani.

Om practic, Ghica avea în vedere să formeze prin aceste școli sătești buni gospodari și buni cetățeni care să-și cunoască îndatoririle și drepturile obștești. De aceea, în afară de scris și citit, de noțiuni elementare de gramatică și de socoteli, de cunoștințe istorice („dictări din scrieri ce dau fapte de laudă a strămoșilor noștri")[8] și religioase, Ghica insista îndeosebi asupra unor cunoștințe cetățenești și gospodărești, legate de viața practică de zi cu zi a țărănimii: facerea de chitanțe, înștiințări politice sau oficiale, zapise și jalbe; în ultima clasă, școlarii urmau să facă săptămînal cîte două lecții de citire dintr-o carte în care să li se dea îndrumările „cele mai lesnicioase de agricultura țărilor romînești"[9] urmîndu-se exemplul ardelenilor „la care agricultura a luat o mare dezvoltare"[10]; de asemenea, trebuia să li se dea elevilor noțiuni generale de măsurare a pămîntului în principate (fălci, pogoane, prăjini etc.) precum și idei lămurite despre îndatoririle reciproce între locuitori și proprietari, datoriile către stat, drepturile țăranului etc.[11]. Această carte, urmînd să devie tovarășul nedespărțit al vieții țăranilor, trebuia să fie ieftină și tipărită într-un tiraj mare, spre a putea fi la îndemîna tuturor. Importantă este ideea lui Ghica de a se înființa în fiecare sat cîte o mică bibliotecă unde, alături de *Foaia sătească*, gazetă pentru țărani, să se găsească cărți folositoare, îndeosebi cărți conținînd învățături și sfaturi practice agricole, și unde fiecare tînăr să fie dator a veni încă doi ani după absolvirea școlii, pentru a citi cîte două-trei ore pe zi. Se cerea ca școala să aibă săli spațioase, luminoase, iar învățătorul să aibă locuința bună și o retribuție mulțumitoare. O altă idee cu totul nouă este cea referitoare la înființarea în fiecare sat a cîte unui cămin, unde să poată fi lăsați copiii sub vîrsta școlară, atunci cînd părinții

[8] *I. Ghica*, Insemnări asupra învățăturii publice, în „Foaia științifică și literară", 12 martie 1844, pag. 74.
[9] Id. ibid.
[10] Id. ibid.
[11] Id. ibid.

se duceau la munca cîmpului sau la alte treburi. Aceste cămine — unde copiii ar fi aflat „o îngrijire cu totul părintească" — constituiau ceea ce noi numim grădinițe de copii.

Organizarea învățămîntului sătesc cerea și pregătirea unor contingente largi de învățători. Evident, în acest sens greutățile erau mari. Urma, pentru început, să fie folosiți provizoriu ca învățători cîntăreții bisericești sau flăcăi din sat care știau citi și scrie și care trebuiau să facă cursuri de pregătire în timpul verii. Pentru pregătirea de învățători calificați care să poată traduce în fapt programul învățămîntului sătesc schițat mai sus, Ghica are în vedere înființarea de școli normale, cîte două în fiecare principat, în care elevii să fie recrutați dintre fiii de țărani. La admiterea în aceste școli, se specifica să se țină seama mai mult de înclinație decît de cunoștințe, iar cei care nu dau rezultat după primul an, să fie scoși din școală. Vîrsta elevilor: între 18 și 20 de ani. Se propunea ca durata învățămîntului să fie de 3 ani. Organizarea fiind sistem-internat, elevii urmau să facă cu rîndul la curățatul odăilor, strînsul așternutului etc. Aceste școli, spune mai departe Ghica, „trebuie să se asemăneze cît se va putea cu o familie, și trebuie propovăduită cea mai strînsă frăție între acei tineri școlari primiți într-acele școli, și care se consfințesc la învățătura tinerimii țărane; să fie născuți și crescuți la țară, în obiceiuri țărănești, să cunoască principiile ce se învață într-o școală de sat, să fie înzestrați cu o judecată dreaptă și cu un caracter voios și vesel" [12]. Întreținerea elevilor în școală, plata profesorilor, ca și toate celelalte cheltuieli, revin statului. Chiria casei — adăuga Ghica — nu se socotește, „pentru că aceasta ar fi o bună ocazie ca să se lăcuiască cîteva mînăstiri de care avem destule și căror n-are cine le sprijini zidurile ce se dărăpănă pe toată ziua" [13]. Școala ar fi trebuit să aibă un director și trei profesori. „Acești profesori — se spune — trebuie să se aleagă cu cea mai mare băgare de seamă și să fie oameni cu cele mai frumoase sentimente, cu adîncă și temeinică filozofie: pentru că lor să încredințează viitorul și destinul nației întregi" [14].

Programa prevede, evident, în primul rînd adîncirea cunoștințelor la materiile prevăzute în învățămîntul sătesc: gramatică și îndeosebi exerciții de compunere, noțiuni religioase, noțiuni de aritmetică (fracții, proporții, regulă de trei simplă), geografie și istorie, istorie naturală și fizică, cunoștințe practice și muzică. Important este că în organizarea școlilor normale se prevede același sistem de învățămînt ca și același sistem de scriere pentru ambele principate urmărindu-se, și pe acest plan, înfăptuirea unei năzuințe scumpe generației lui Ghica: unirea celor două țări surori. „Sistemul și cărțile întrebuințate în aceste școli — spune Ghica — trebuie să fie aceleași în amîndouă principaturile că aceasta ar fi singurul mijloc ca să se poată introduce în limbă și în

[12] *I. Ghica*, Op. cit. nr. 24 din 24 iunie 1844, pag. 188.
[13] Id. ibid., pag. 186.
[14] *I. Ghica*, Op. cit. pag. 186—188.

obiceiuri o unitate desăvîrșită, dorință dragă oricărui romîn bun și adevărat iubitor de neam. Intr-acele școli normale s-ar primi modul de scriere cel mai cuviincios, și aceeași gramatică, și așa poate că generația viitoare va fi destul de norocită ca să uite cu totul că a mai fost vreodată provincialism" [15].

O mare atenție acordă Ghica măiestriei pedagogice pe care urma să și-o însușească viitorii învățători. În anul al treilea de studii se prevede o disciplină intitulată *arta didactică și pedagogică*. În trei ore pe săptămînă, se predau noțiuni generale de psihologie și pedagogie și probleme privind metodele de predare. În afară de aceasta, se subliniază în mod deosebit importanța practicii pedagogice. În acest sens, Ghica consideră necesar ca școlile normale să fie situate în apropierea mai multor sate, unde elevii ar putea înlocui din cînd în cînd pe învățători, deprinzînd în mod practic cele învățate în școală în legătură cu arta predării și a conducerii unei școli de sat. Cu totul nouă și importantă este și sugestia de a se înființa în apropierea școlilor normale cîte o fermă-model, unde elevii să primească cunoștințe practice agrotehnice, pe care apoi ca învățători să le transmită sătenilor.

Incheind aceste referiri la învățămîntul sătesc, Ghica promitea că, în articolele viitoare, se va ocupa de învățămîntul primar în orașe, de gimnazii și de „învățătura înaltă sau profesională". Evenimente familiale neprevăzute i-au întrerupt însă activitatea publicistică, ca și pe aceea de profesor în capitala Moldovei. Imbolnăvindu-i-se grav tatăl, Ghica e nevoit să părăsească Iașul și să se întoarcă la București în vara anului 1844. După moartea tatălui său, el întreprinde călătorii în străinătate; se stabilește apoi la Paris, unde devine președintele societății studenților romîni din Franța, rămînînd aci pînă în anul 1847, cînd se întoarce în țară.

Proiectul său de organizare a învățămîntului, înaintat lui Alecu Balș, eforul școlilor din Moldova, publicat numai în parte în *Propășirea*, a stîrnit proteste furioase în capitala Moldovei. Ghica însuși mărturisește, cîțiva ani mai tîrziu, că proiectul său „au ridicat întreg corpul profesoral al Moldovei împotriva mea". Acestui masiv protest al profesorilor din Iași i s-a alăturat și Gheorghe Asachi, care întocmește o caricatură menită să discrediteze planurile reformatoare ale lui Ghica. Cînd însă, după plecarea lui Ghica din Iași, se afirmă tot mai mult acțiunea de a înăbuși și puțina învățătură în limba națională, gîndurile intelectualității ieșene se îndreaptă pline de o caldă prețuire către fostul dascăl și inspector la Academia Mihăileană, aflat acum departe în Franța.

„Toți din cîți presimt că s-au apropiat sfîrșitul lumii — scria la 19 decembrie 1846 Ion Ionescu de la Brad, profesor la Academia Mihăileană — toți ziceau că mare dreptate avea Ghica; însă mai alaltăieri, să fi văzut cum se plîngeau, căci vodă aú poruncit să reducă clasele, să strice clasele înalte; cu aer măreț și disprețuitor îi priveau abătîndu-se, și rezonînd; acum toți zic că de s-ar fi împlinit planul lui Ghica, șco-

[15] Id. ibidem., pag. 187.

lile nu se stricau. Dă-ne Doamne mintea moldovanului cea de pe urmă. Iată cum se încheiară neghiobiile lor" [16].

Sfaturile lui Ghica sînt pentru profesorul ieșean adevărate lecții. „Domnule Ghica, — se spune într-o scrisoare a aceluiași din 19 martie 1847 — scrisorile dumitale sînt pentru mine o lecție pe care cu atît mai mult o prețuiesc cu cît ideile din ele sînt spontane, nu silite nici pregătite și sucite, ci o exprimație simplă a lucrurilor despre care ați meditat..." [17].

Suscitat de faptul că *Foaia pentru minte, inimă și literatură* inițiase o discuție în paginile ei în legătură cu organizarea învățămîntului în cele două principate (publicînd deja cîteva articole în acest sens, între care două în luna februarie 1847 ale lui Ion Ionescu de la Brad, care amintea și de activitatea pedagogică-organizatorică a lui Ghica); impresionat de situația tragică a școlii naționale după reformele lui Sturza și Bibescu de la începutul anului 1847, Ghica s-a gîndit să continuie publicarea proiectului său cu privire la învățămîntul Moldovei, proiect pe care începuse a-l tipări în coloanele *Propășirii* la 1844. În *Foaia pentru minte, inimă și literatură*, a lui Barițiu, reîncep să apară, cu nr. 31 din 4 august 1847 — după o întrerupere de 3 ani — observațiile și sugestiile lui Ghica cu privire la învățămînt. Preocupările sale se îndreaptă, de astă dată, spre învățămîntul primar de la orașe, spre învățămîntul secundar și colegial, cum îl numea Ghica. Propunerile sale țintesc, ca și în cazul învățămîntului sătesc, spre organizarea activității instructiv-educative în raport cu necesitățile practice ale principatelor într-un timp cînd ideea de progres și bunăstare materială, ideile revoluționare de libertate și egalitate în drepturi pentru masele populare agitau adînc societatea romînească, constituind principala revendicare a unei întregi generații de intelectuali luminați, care au pregătit mișcarea revoluționară de la 1848. Potrivit ideilor lor, școala avea un rol important: de a aduce lumina cărții într-o țară unde covîrșitoarea majoritate a poporului era analfabetă sau semianalfabetă, de a spulbera ignoranța, aducînd poporul în spiritul dragostei de patrie, al ideilor de libertate și mai ales de a crea prin școală premisele bunei stări materiale. Dacă în ce privește învățămîntul primar la sate, Ghica preconiza orientarea lui în sensul unui învățămînt elementar agricol menit să înlesnească crearea unor condiții omenești de viață pentru țărănimea iobagă, aceleași principii stau la baza reorganizării învățămîntului și în orașe. „Orașele sînt locuite de burgheri, meseriași și comercianți — spune Ghica — și tendința învățăturii lor trebuie să fie comercială și manufacturială: așa, învățătura agricolă de neapărată trebuință țăranilor, în orașe trebuie înlocuită de cunoștințe mai întinse de aritmetică, de ținerea condicilor, de geometrie practică, de mecanică, de arhitectură, de desen, de fizică și hemie" [18].

---

[16] *Victor Slăvescu*, Corespondența între Ion Ionescu de la Brad și Ion Ghica, București, 1943, pag. 49.

[17] Idem.

[18] Foaie pentru minte, inimă și literatură nr. 51, 4 august 1847, pag. 251.

După modelul școlilor reale germane (gemeinnützige Kenntnisse), se propune să se creeze la orașe școli de 5 ani: 2 ani învățămînt elementar, unde să se predea primele noțiuni de scris-citit, de aritmetică și religie — ca și în școala primară de sat —, după care ar urma trei clase de „învățătură specială sau reală", în care școlarii ar primi în plus noțiuni de geografie, de istorie naturală, de aritmetică aplicată în comerț, de geometrie practică, de mecanică aplicată la construcții, fizică și chimie, de caligrafie și ținerea registrelor, drept comercial, istorie generală, limbă română cu „exerciții de compunere în limba românească și cu deosebire în stilul epistolar și de facere de contracte și cunoștințe de literatură românească" [19]. În sfîrșit, școlarii ar fi învățat și o limbă străină: germana, franceza sau italiana, la alegere. Cadrul acestor cunoștințe urma să fie stabilit potrivit cu trebuințele țării. Trei profesori erau prevăzuți pentru asemenea școală: unul pentru disciplinele ținînd de matematică și științele naturii, altul pentru religie, literatură, istorie și geografie și al treilea pentru desenul liniar, caligrafie și ținerea registrelor. După cum se vede, este vorba de un învățămînt comercial, menit să formeze oameni care să se îndeletnicească cu comerțul. De notat atenția mare acordată aritmeticii și geometriei practice, mecanicii aplicate și istoriei, pentru care se prevedeau cîte șase lecții pe săptămînă.

În afară de aceste școli generale „pentru trebuințele burgherilor", se mai avea în vedere crearea de școli specializate în „ramul manufacturial și comercial în care acei tineri care vor să-și facă vre-o profesie, să-și găsească învățătura trebuincioasă. Înțeleg școale de arte, de meserii și de comerț" [20]. Ghica promite că va vorbi altădată pe larg despre ea. Această promisiune o va realiza abia după aproape 20 de ani, cînd va începe să scrie *Convorbirile economice*, în care va insista asupra necesității de a se înființa școli agricole, de comerț și meserii. O cercetare mai amănunțită cu privire la organizarea unor asemenea școli nu găsim însă la Ion Ghica.

În continuare, el se preocupă de învățămîntul secundar, menit să pregătească tinerii pentru cariera de ingineri, medici, agronomi, profesori, preoți, slujbași administrativi ai statului cu o bună calificare. Istoria, literele și filozofia constituiau, după părerea lui Ghica, materiile de bază pentru învățămîntul secundar — colegial sau gimnazial, cum i se spunea în general —, ele fiind socotite indispensabile pentru oricine are o ocupație intelectuală.

În formularea propunerilor sale cu privire la organizarea învățămîntului colegial în principate, Ghica face referiri largi la învățămîntul colegial din Franța și Germania. Părerea lui este că colegiile noastre trebuie organizate la fel cu cele ale Franței și Germaniei, pentru ca elevii să poată eventual urma mai departe studiile universitare în străinătate. Accesul în aceste colegii este mai limitat. „Învățăturile clasice trebuiesc urmate numai de acei oameni — spune Ghica — care prin perseverența

[19] Ibidem, pag. 251.
[20] Foaia pentru minte, inimă și literatură, nr. 51, pag. 251.

lor, sau prin lesnea lor poziție în care se află sînt siguri că vor putea ajunge să dobîndească și să merite titlul de om învățat sau de *doctor*; iar celorlalți societatea este datoare să le deschiză școli în care să poată dobîndi o profesie sau o meserie care să le fie un mijloc de viețuire, cu un cuvînt să le deschiză școli profesionale" [21]. Ghica precizează într-o notă din subsolul paginii, că prin tineri cu o „poziție lesne" nu vrea să înțeleagă clasele privilegiate, privind celelalte clase de la dreptul de a învăța în colegiu. Însă, om practic, economist, el dezaprobă tendința tinerilor de a învăța toți în colegiu — și de a manifesta dispreț pentru meserii și comerț, socotindu-se înjosiți de a se califica pentru asemenea profesii. Într-o încercare de roman inedit, scris tot pe atunci [22], Ghica susține aceleași idei, îndemnînd tinerii spre profesii oneste, practice și folositoare țării, condamnînd funcționarismul corupt al regimului feudal din preajma anului 1848. Referiri largi la această problemă se întîlnesc și în *Convorbiri economice*.

Învățămîntul colegial propus de Ghica avea, după modelul colegiilor franceze, și în special germane, un conținut în esență umanist. Se sublinia, îndeosebi, necesitatea învățării limbilor clasice, latina și elina. Recunoscînd că tendința dezvoltării școlii din acel timp în direcția necesităților practice ale societății avea ca scop direct sau indirect împuținarea învățăturilor clasice, și deci scăderea interesului pentru limbile moarte, Ghica simte totuși nevoia de a sublinia importanța lor. Cunoașterea comorilor culturii clasice a antichității are o deosebită importanță — spune Ghica — pentru formarea gîndirii omului, pentru cultivarea simțămintelor înalte. De asemenea, subliniază el, cultura și limbile clasice „înlesnesc învățătura istoriei, filozofiei și literaturii, care fac baza învățăturilor colegiale, științele care îmbogățesc duhul și-l pregătesc la descoperiri și invenții noi" [23].

Învățămîntul colegial ar fi urmat să fie de 8 ani, ultimii 2 ani fiind, ca în colegiile germane, exclusiv de filozofie. Disciplinele prevăzute erau — pe lîngă limba latină și elină — limba romînă, limba franceză, geografia și istoria, retorica și filozofia, matematica, fizica și chimia. Lista astfel întocmită are, evident, lacune. În orice caz, nedumerește lipsa unei discipline ca dreptul, de pildă, din programul unei școli care urmărea pregătirea elevilor pentru profesii intelectuale, pentru a deveni funcționari ai statului. Asemenea cunoștințe, cu totul elementare desigur, numite de Ghica cunoștințe cetățenești, erau prevăzute — așa cum am arătat mai sus — în școlile sătești. Ele, amplificate bineînțeles, erau cu atît mai necesare în colegii. De asemenea, este ciudat că Ghica, profesor de economie politică, preocupat în proiectul său referitor la învățămîntul primar și profesional de a face din școală un factor important pentru asigurarea bunei stări economice, omite să treacă între disciplinele din colegiu economia politică. Aceeași nedumerire o trezește și faptul că orien-

[21] Foaie pentru minte, inimă și literatură nr. 32, din 11 august 1847, pag. 258.
[22] *D. Păcurariu*, În legătură cu începuturile romanului romînesc, „Steaua" nr. 2, februarie 1956, pag. 114—118.
[23] Foaie pentru minte, inimă și literatură nr. 32, 11 august 1847, pag. 258.

tarea învățămîntului colegial așa cum îl concepea Ghica, mergea în direcția umanistică, desprins în bună parte de interesele practice ale principatelor. Disciplinele științifice propriu-zise erau neglijate sau, oricum, trecute pe planul al doilea, fapt neexplicabil dacă se are în vedere activitatea lui Ghica încă de atunci ca economist și autor de studii și articole de popularizare a științei. O lacună a proiectului este și ignorarea așaziselor dexterități: muzica, gimnastica, desenul, deși în colegiile franceze și germane — luate ca model de Ghica — muzica, de pildă, figura în program alături de celelalte discipline. Studiul limbii latine se începea după sistemul francez cu lecturi, deprinzînd pe elevi cu traducerea din scriitorii latini; se începea, în clasele inferioare, cu *Selecta e profanis* sau *De viris illustribus urbis Romae,* epistolele familiale ale lui Cicero, Cornelius Nepos, eglogele lui Virgil, versuri din Ovidiu; se continua cu Comentariile lui Cezar, Metamorfozele lui Ovidiu, Eneida lui Virgil, apoi discursurile lui Cicero (Filipicele și Catilinarele) operele lui Titus Livius, Sallustiu, Terențiu. Paralel cu lecturi din operele menționate, se dădeau noțiuni de morfologie și sintaxă latină și se făceau exerciții pentru ca elevii să deprindă a scrie și vorbi latinește nu numai corect, ci și elegant. De asemenea, elevii trebuiau să învețe a versifica, încît să fie în stare a pune în hexametri un subiect dat. Același sistem era prevăzut și pentru învățarea limbii eline. Este, evident, un neajuns al programei lui Ghica că despre limba romînă se vorbește abia în al doilea rînd, după limba latină, și atunci mai mult în treacăt. „Această limbă să se învețe — se spune — în paralel cu acea latină, profesorul căutînd necontenit, cînd citește traducțiile, să obicinuiască tinerii a avea un stil curat și simplu" [24].

Atît. Totuși indicațiile detaliate referitoare la învățarea *retoricii,* pe care Ghica le dă în proiectul său, sînt în directă legătură cu predarea limbii romîne.

Aceste indicații vizează nu numai probleme de tehnică a oratoriei — un adevărat conspect pentru un curs de măiestrie artistică — ci și recomandarea ca elevii să citească în clasă, împreună cu profesorul, să se critice opere din scriitorii romîni și străini și „să se învețe pe dinafară pasajurile cele mai frumoase ale literaturii romînești" [25]. De asemenea, se prevedeau în fiecare sîmbătă compuneri în romînește, după care se clasificau școlarii, procedeu folosit deja în unele școli particulare. O mare atenție se acordă învățării istoriei. Considerînd-o învățătura „cea mai de căpetenie", Ghica insistă îndelung asupra acestei discipline. Fără a preciza despre ce fel de istorie e vorba (națională? istoria popoarelor? din ce epoci?), Ghica formulează cîteva principii generale deosebit de importante, în legătură cu predarea istoriei. Merită — în acest sens — relevate ideile sale înaintate, cu totul moderne, referitoare la spiritul în care să fie interpretate faptele istoriei. Nu acțiunile care au dus la asuprirea popoarelor, trebuie scoase în relief, nu admirația față de faptele unui Romulus sau Cezar — care ar sădi în inimile tinerilor ambiția și

[24] Foaia pentru minte, inimă și literatură, nr. 44, 3 noiembrie, pag. 357.
[25] Ibidem

dorința de stăpînire — trebuie cultivate. Istoria trebuie explicată de profesor în mod critic, avîndu-se în vedere educarea tineretului în direcția combaterii șovinismului, în sensul formării unei concepții democratice la tineri. „Învățătura istoriei, subliniază Ghica — trebuie să se facă cu cea mai mare întindere și profesorul să caute a depărta oarecum mirarea de la faptele voinicești și asupritoare ale celor vechi și care nu pot avea alt rezultat, decît a dezvălui și a hrăni ambiții și dorința de stăpînire în inimile tinerilor. Imi pare că această învățătură trebuie să caute mai mult a forma gustul și dorințele oamenilor și misia ei nu ar fi bine înțeleasă dacă n-ar face decît admiratorii Romușilor și Cezarilor; profesorii de istorie ar face bine să puie mai multă importanță în apărarea libertății Grecilor împotriva Perșilor și Lacedemonilor, decît în năvălirile și cotropirile Romanilor, mai multă hulă în războaiele Atenei cu Peloponezul; cea mai mare parte a lecțiilor să fie întrebuințată a cerceta faptele și principiile care au avut înrîurire asupra oamenilor și mai cu deosebire asupra stării societăților de astăzi; astfel s-ar împlînta în inimile tinerilor dorințe curate, și s-ar forma un duh de critică și de cercetare atît de neapărat de trebuincios omului care are să prinză un loc însemnat în societate" [26].

Referitor la ultimii ani rezervați studiului filozofiei, se prevede un an de logică și metafizică [27], iar pentru anul al II-lea, lecții de morală și istoria filozofiei. Ghica alcătuiește un conspect amănunțit pentru fiecare disciplină în parte. Menționăm, în ce privește istoria filozofiei, atenția îndreptată îndeosebi spre filozofii raționaliști moderni: Bacon, Descartes, Spinoza, Locke, apoi iluminiștii și materialiștii veacului al XVIII-lea: Condillac, Helvetius, D'Alembert, Diderot, Voltaire, Rousseau, Wolf etc. În încheierea articolului din 10 noiembrie 1847, ultimul din seria celor publicate în *Foaia pentru minte, inimă și literatură*, Ghica promite să continue publicarea considerațiilor sale cu privire la predarea matematicii, fizicii și chimiei, precum și asupra învățăturii înalte sau universitare. Se pare că precipitarea evenimentelor politice care au dus peste cîteva luni la izbucnirea revoluției în Franța și apoi (în martie 1848) în Moldova și, îndeosebi, acțiunea de pregătire — împreună cu ceilalți revoluționari — a revoluției din Muntenia, l-au sustras pe Ghica de la preocupările sale cu privire la învățămînt și n-a mai avut răgazul să continuie, așa cum promisese, publicarea ideilor sale referitoare la reorganizarea școlii în principate; [28] ulterior, alte preocupări l-au absorbit cu

[26] Idem, pag. 357—358.
[27] Ibidem

[28] Între manuscrisele lui I. Ghica aflate la Biblioteca Academiei R.P.R., se găsesc cîteva foi reprezentînd ciorna unui proiect, incomplet, pentru organizarea învățămîntului de gradul al 3-lea sau universitar *(Arhiva Ghica, Biblioteca Academiei R.P.R., Dos. 49)*, pe care Ghica intenționa fără îndoială, așa cum singur promisese, să-l publice în *Foaia pentru minte, inimă și literatură* a lui Barițiu. Împrejurările, cum am amintit, nu i-au dat răgaz să termine acest proiect. Ghica vede învățămîntul universitar alcătuit din cinci facultăți: *Teologie, Litere, Științe, Drept* și *Medicină*. Dintre acestea, autorul dă indicații în ce privește *Teologia, Dreptul* și *Științele*. Facultățile pot da *bacalaureați* (după doi ani de studii), *licențiați* (după trei ani de studii și după

totul. Abia la bătrînețe, cînd obosit și decepționat s-a retras din viața politică, începînd să dureze acel monument de seamă al literaturii romînești, admirabilele *Scrisori către Vasile Alecsandri*, Ghica va evoca cu duioșie anii săi de școală, fixînd pentru posteritate cîteva figuri de colegi și dascăli. Evocările sale sînt însoțite uneori de amare reflecții cu privire la starea învățămîntului de la sfîrșitul veacului trecut. Este vibrația dascălului pașoptist care, cu decenii în urmă, răspîndise idei valoroase și îndrăznețe în lupta pentru dezvoltarea învățămîntului național și a cărui inimă continua să bată și acum cu putere pentru școala romînească, pentru progresul ei.

Figură luminoasă a culturii noastre, Ion Ghica a desfășurat o activitate rodnică de pedagog. Valorificarea acestei activități, de obicei ignorată, se impune cu necesitate. Școala și știința pedagogică romînească înscrie printre pionierii ei pe Ion Ghica.

---

ce s-a obținut titlul de bacalaureat) și *doctori* (după patru ani și o disertație susținută public). Materiile prevăzute pentru Facultatea de drept erau: *Institutele lui Iustinian, condica civilă romînă, legislația criminală* și *procedura civilă și criminală, condica civilă a locului. Pandectele, condica comercială, dreptul administrativ, istoria dreptului, dreptul ginților, economia politică, dreptul constituțional.* Titlul de bacalaureat în drept era necesar pentru profesiunea de notar, cel de licențiat pentru judecători, grefieri, avocați, precum și pentru funcționarii înalți ai Ministerului Dreptății. Doctoratul dădea dreptul titularului de a fi numit profesor la școala de drept sau supleant la o școală de legi (prevăzute probabil în cadrul învățămîntului profesional de care Ghica promite să se ocupe într-un alt capitol). Admiterea în facultate se făcea pe bază de concurs, statul avînd obligația de a asigura apoi absolvenților plasamentul potrivit titlului obținut.

Facultatea de Științe, după modelul celor din Franța, era împărțită în două secții: *Matematică* și *Fizică*. Pentru secția de *matematică* erau prevăzute trei cursuri: *calculul diferențial și integral, mecanica* și *astronomia*. Pentru *fizică: chimia, mineralogia* și *geologia, botanica* și *fizica vegetală, zoologia* și *fiziologia*. Dîndu-și seama de greutățile și cheltuielile mari pe care le comportă înființarea unor catedre pentru asemenea discipline (necesitatea unor profesori calificați, laboratoare etc.), Ghica ajunge la concluzia că pentru moment atari facultăți cum e cea de *Științe* și *Medicină* nu se pot și nici nu e absolut necesar să se înființeze, tinerii urmînd să se califice în aceste direcții la școlile din străinătate. Este o părere ciudată la Ion Ghica, profesorul de geologie, mineralogie și economie politică de la Academia Mihăileană, cel care la 1844 în revista *Propășirea*, scrisese entuziast în articolul său *Ochire asupra științelor* că „ele ne dau mijloacele de a ne procura toate trebuințele și mulțumirile ce îi este dat omului să guste pe acest pămînt. Astăzi nu e propășire fără științe". *(Ion Ghica, Scrieri, vol. IV, „Minerva", București, 1915, p. 275).* De asemenea ciudată este și ideea afirmată de Ghica în ciorna proiectului său că știința legată de practică nu poate progresa, că știința trebuie desprinsă de orice considerent utilitar care stăvilește zborul spre descoperirea legilor naturii. Asemenea idei retrograde sînt carențe distonante ale proiectului lui Ghica, în ansamblu animat de idei generoase, urmărind propășirea culturală pe baze sănătoase a țării sale împilate.

JAN AMOS KOMENSKY ȘI INFLUENȚA LUI ASUPRA ȘCOLII ROMÎNEȘTI DIN TRANSILVANIA*

Prof. L. BOLOGA
Sibiu

Acum 65 de ani s-a sărbătorit tricentenarul nașterii lui J. A. Komensky, cu deosebit fast, aproape în toate țările europene. Răsunetul acestui eveniment s-a resimțit în opinia publică romînească din Transilvania în mod foarte variat. Gînduri pioase la amintirea măreței figuri, care a încrustat puncte de răscruce în istoria culturii umane, invocări la autoritatea lui incontestabilă în ce privește importanța limbii materne în școala poporului, îndemnuri de a-i urma ideile și stăruința în drumul desăvîrșirii, au căpătat glas în presa noastră, ca tot atîtea motive de a ne simți una cu toată lumea progresistă a vremii.

Iată revista „Transilvania", care prin glasul profesorului Ioan Baptist Boiu, fiul iscusitului autor de manuale didactice, aduce un omagiu modest și sobru dar bine documentat, în care reliefează meritele, care l-au făcut nemuritor. „Amos Comenius — încheie el articolul — a exercitat asupra dezvoltării științei pedagogice o enormă influență. Adevărul acestei aserțiuni îl probează mai presus de toate acea împrejurare, că toți pedagogii ulteriori de renume au pășit mai mult sau mai puțin pe urmele lui... Prin meritele sale nepieritoare a dobîndit cununa nemuririi. Numele lui va ilustra totdeauna, în mod deosebit de frumos paginile istoriei pedagogiei și va fi rostit cu veneratiune din neam în neam. Deci nu numai pe el și principiile lui cele sănătoase, ci și pe sine însuși se onorează cel ce onorează memoria lui". (anul XXIII, 1892, pag. 91—95). E vocea oamenilor școlii, care-și dau seama de importanța personalității lui J. A. Komensky pentru cultura și progresul omenirii.

Pe marginea acestui fapt, „Gazeta Transilvaniei" (nr. 57, anul 1892, pag. 3) ține să sublinieze împrejurarea că „ministrul de culte austriac a interzis școalelor serbarea centenarului al treilea al lui Comenius în Boemia. Cehii tineri, din cauza aceasta, au înaintat guvernatorului Boe-

* Acest articol face parte din seria de comunicări consacrate lui J. A. Komensky și prezentate la cea de a II-a sesiune științifică a Institutului de Științe Pedagogice (11—13 aprilie 1957).

În numerele următoare vom publica și alte comunicări, printre care comunicarea tov. conf. univ. Bákó: „Activitatea lui J. A. Komensky în Transilvania".

miei o interpelațiune foarte energică, în care protestează contra procedurii volnice a ministrului austriac de culte, Gautsch". Un îndemn indirect, adresat tinerētului romînesc, pus nu odată în situații similare, să urmeze pilda tineretului ceh, care nu se intimidează în fața celor care caută să stîrpească memoria celor mari și buni ai lor.

În coloanele oficiosului mitropolitan „Unirea" de la Blaj (din 2 aprilie 1892, pag. 107), se spune între altele: „El a fost un pedagog foarte însemnat. Principiile lui pedagogice formează baza școalei de azi. Întemeierea instrucțiunii pe intuițiune și pe dezvoltarea firească și treptată a facultăților de a cugeta ale elevului, iată baza pedagogiei lui Comenius, cuprinsă în opul renumit „Didactica magna". Tot el a fost acela, care cu neobosit zel a luptat pentru lățirea marelui adevăr recunoscut de toți oamenii cu minte, că instrucțiunea primară numai în limba maternă a elevilor poate avea rezultatul dorit. Principiile acestea — continuă autorul articolului — firește că nu le-a inventat Comenius. Ele sînt depuse în scriptele sfinților părinți ai bisericii și în pedagogia filozofică a scolasticilor".

Un ziarist din Timișoara vorbind despre situația școlilor romînești din Transilvania și Banat, întreabă: „Ce ar zice Jan Amos dacă ar vedea cum guvernanții de la noi, acum la finele secolului al XIX-lea dau în ale educațiunii și instrucțiunii năvală asupra școalelor noastre poporale? Mai că i-ar trece pofta să fie pedagog sub stăpînirea noastră de acum, care tinde a lovi cu toată puterea tocmai în acel cardinal principiu de educațiune recunoscut și profesat ca unic rațional din partea lui Jan Amos cu trei sute de ani mai înainte". (învățămîntul în limba maternă n. r.). Luminătorul, 1892, nr. 24 din 25. III).

„Biserica și școala", foaia diecezană a Aradului, într-un articol de fond, după ce analizează activitatea importantă a acestui mare bărbat, conchide: „Comenius ca pedagog are mare însemnătate chiar în ceea ce privește școalele cu caracter confesional cum sînt ale noastre, pentru că dînsul a enunțat ca principiu, că dezvoltarea morală a omului nu se poate face fără ajutorul religiunii, fără credința în dumnezeu; iar în ceea ce privește limba maternă, Comenius a enunțat ca principiu, că educațiunea și instrucțiunea nu se poate face în școala elementară în altă limbă, decît în limba maternă ..... De aceea ne alăturăm și noi ca biserică și popor, cu plăcere, celorlalte națiuni din lume, care serbează amintirea aniversării a trei sute de ani de la nașterea dînsului". (Nr. 11, anul XVI din 15/27.III.1892).

Legătura aceasta a poporului romîn din Transilvania și a școalei sale cu J. A. Komensky este cu mult mai veche. Ea începe încă pe la jumătatea secolului al XVII-lea, cînd J. A. Komensky a petrecut patru ani la Sarospatak chemat fiind de către principele Ardealului Rákoczy, pentru a reorganiza școala din principatul său. Pe atunci erau în Ardeal patru școli în care se pregăteau tinerii dornici de a ocupa funcții administrative în stat, și anume la Alba-Iulia, Hațeg, Caransebeș și Lugoj, iar după plecarea lui Komensky se înființează încă una, în aceleași gen, la Făgăraș. Din Regulamentul de funcționare al acesteia din urmă — singurul

cunoscut în zilele noastre — reiese că aceste școli au fost un fel de *„particulă"* [1], adică școli elementare cu gimnaziu inferior. Organizarea lor, repartizarea obiectelor de învățămînt pe clase, programa, ca și regulamentul internatului etc. corespund cu acelea ale *„particulelor"* maghiare. Punctul de greutate se punea pe scris, citit și învățarea religiei în limba romînească dar nici învățarea limbii latine n-a fost neglijată.

În școlile acestea, ca în toate „particulele" ardelene, unele dintre manualele folosite pentru predarea limbii latine a fost „Janua linguarum reserata" și „Vestibulum". În organizarea planului de învățămînt se punea greutate deosebită, cu mult mai mult decît înainte, pe studiile realiste.

Găsim apoi în continuarea acestei „particula" un curs pregătitor, jumătate preparandie, jumătate seminar, destinat viitorilor descăli și preoți romîni calvini, pentru poporul de la sate. Aci învățau grămăticii să cunoască temeinic catehismul, să predice și să catehizeze. [2]

În o astfel de școală a ostenit Efrem Zăcanul, „dascăl (ul) de dăscălie a Sebeșului" unul dintre tălmăcitorii Păliei de la Orăștie, aci își făcură ucenicia de elevi George Buitul și Gavril Ivul doi corifei ai catolicismului apusean, ca și Mihail Haliciu, „nobilus romanus civis de Caransebeș" cum iscălește el oda scrisă latinește și înaintată unui prieten al său. [3]

Sfîrșitul secolului al XVII-lea a adus cu sine decăderea bisericii reformate maghiare și odată cu ea a școlilor sale. Reînvierea puterii politice și confesionale catolice a grăbit înlăturarea ideilor religioase reformate și cu ele și a celor pedagogice, pe care Komensky abia le altoise aci. După cum constată un istoriograf maghiar în o monografie asupra abecedarelor, „străduințele laudabile ale lui Comenius n-au fost urmate de nimeni în Ungaria, pînă în timpurile cele mai noi. Învățămîntul și bucoavnele au rămas tot cele vechi" [4].

Pînă în a doua jumătate a secolului al XIX-lea puține indicii ne mai amintesc de numele lui Komensky în Ardealul romînesc. „Abețedarul înlesnitor pentru învățătura copiilor" al lui Grigore Pleșoianu, numit de autor și „Abețedar fizic" apărut la Sibiu în anul 1829, are ceva asemănător cu „Orbis sensualium pictus" prin ilustrațiile cu ajutorul cărora se intuiesc lucrurile și ființele din natură. Ideile morale și religioase concretizate în cuvintele, propozițiile și textele de citire, ne aduc aminte de „Praecepta morum". Așa folosește, de exemplu, cuvinte ca: dreptate,

---

[1] De la latinescul particula = părticică. Școlile acestea trebuiau să se adapteze sistemului de învățămînt al școlilor superioare (colegiilor) existente ca să se poată ști în ce clasă a colegiului să fie primit elevul provenit din ele. În acest înțeles ele erau considerate părticele particulare ale colegiului celui mai apropiat. După Szatmáry Károly: A gyulafehérvári nagyenyedi. Bethlen főtanoda története, Nagy Enyed, 1868.

[2] *Pokoly József:* Az erdélyi református egyház története, Budapest 1904, vol. II, pag. 278—280.

[3] *Ion B. Murășianu:* Din trecutul slovei bănățene, 1500—1700, Timișoara, 1940, pag. 37, 43, 64.

[4] *Révhegy Iván*, din Kőrősi și Szabó: Az elemi nepoktatás enciklopédiája, vol. I, pag. 4.

libertate, luminare, deșteptare, dezrobire, înflăcărare: propoziții ca: Patriei îi trebuie judecători drepți. Către părinți se cuvine să fim plecați. Către învățători se cuvine să fim cu respect. Pentru întărirea școalelor ne rugăm neîncetat. Pentru întărirea statului cheltuim cu toții; texte: Cei de la țară și plugarii lucrează pămîntul și scot tot felul de roade și pîinea cu care trăiesc orășenii. Așa dar iubiții mei prieteni, plugarii și țăranii, care ne hrănesc pe noi trebuie cinstiți și socotiți ca niște părinți ai noștri" [5]. Cu toate că nu a fost răspîndit în instituțiile școlare, se pare că acest abecedar a deșteptat un interes deosebit în rîndurile oamenilor școlii din Transilvania.

La fel încercarea „pre învățatul /ui/ Mihail Boiagi", învățătorul macedo-romîn al școalei grecești din Viena, care se ostenește „întru scoaterea unei cărți, romînilor de tot folositoare, cu titula: lumea închipuită /Orbis pictus/, în zece limbi, între care și cea daco și macedo-romînă, nu a fost deloc cunoscută aci".

In a doua jumătate a secolului al XIX-lea, învățătura lui Komensky este din nou răscolită cu o rîvnă vrednică de strădania celor ce au năzuit la ridicarea școlii romînești. Revistele de pedagogie, începînd cu „Amicul școalei" — prima revistă romînească de pedagogie la noi — a lui Visarion Roman de la Sibiu, continuînd cu „Școala romînească" a lui Vasile Petri, „Foaia scolastică" de la Blaj, „Foaia pedagogică" de sub conducerea profesorului de științe naturale, Dr. Daniil P. Barcianu, „Vatra școlară" de sub conducerea pedagogului Dr. Petru Șpan etc. se întrec a prezenta principiile susținute în operele „Didactica magna" și „Orbis...pictus", a sublinia cele potrivite și necesare școlii noastre ardelene, a oferi programe și regulamente școlare în conformitate cu aceste principii. Se traduce „Praecepta morum", singura traducere romînească din toate operele lui Komensky făcută și publicată în Ardeal.[6]) Apare „Îndreptarul teoretic și practic pentru învățămîntul intuitiv în folosul elevilor normali /preparandiali/, a învățătorilor și a altor bărbați de școală" al lui Vasile Borgovanu, (Gherla 1885) în care pe lîngă partea istorică a problemei se tratează conținutul, scopul și metoda învățămîntului intuitiv, cu un volum întreg de planuri de lecții practice destinate acestui învățămînt. Două sînt problemele de căpetenie, care se desprind din această vastă bibliografie și care preocupă în mod deosebit de intens lumea școlară romînească din Transilvania: învățămîntul intuitiv și limba maternă ca limbă de predare. Amîndouă sînt tratate și rezolvate în sensul principiilor pedagogiei lui Komensky.

Primele încercări de a introduce învățămîntul intuitiv în școala romînească din Ardeal au fost făcute abia după anul 1850, de către învățătorii pregătiți în Germania, unde acesta era privit ca obiect de învățămînt de sine stătător. Insă introducerea noului obiect de învățămînt e un rezultat mai mult al elanului tineresc, puțin sprijinit chiar de către autoritatea școlară oficială, elan care dorea să aducă o inovație dintre cele mai avansate.

[5] După *O. Ghibu:* Istoria literaturii didactice, II, pag. 151. Analele Academiei Romîne 1913/II. XXXVIII.

[6] In revista „Foaia scolastică" anul 1884, pag. 250.

Planul de învăţămînt al Ministerului cultelor şi instrucţiunii publice din Viena, impus şcoalelor noastre încă în anul 1858 (pe vremea Absolutismului) vorbea de învăţămîntul intuitiv numai în legătură cu învăţămîntul limbii, subliniind că acesta din urmă să înceapă cu învăţarea literelor şi să fie însoţit de exerciţii intuitive şi de vorbire, ajungînd pînă la citirea fluentă. A trebuit să treacă şi în această ordine de idei mult timp ca abia în „Planul de învăţămînt pentru şcolile poporale din Ungaria", elaborat în înţelesul articolului de lege XXXVIII din anul 1868 — lege care conţine intenţii foarte bune şi în privinţa şcoalelor naţionalităţilor conlocuitoare — învăţămîntul intuitiv să fie considerat ca o ramură a limbii materne alături de scris, citit, gramatică şi stilistică. În spiritul acestui plan de învăţămînt au elaborat şi autorităţile şcolare confesionale romîneşti, „Proiectul de regulament pentru şcoalele poporale şi normale greco-ortodoxe din arhidieceză" /în urma concluzului sinodului arhidiecezan din 16.IV.1873/, care cu mici modificări a devenit regulament, ca şi „Planul de învăţămînt pentru şcoalele poporale de confesiune greco-catolică din arhidieceza de Alba-Iulia şi Făgăraş". In aceste regulamente „exerciţiile intuitive" formează subdiviziunea începătoare a limbii materne. Prin urmare învăţămîntul intuitiv era considerat ca un auxiliar al învăţămîntului limbii materne, ocazie ca elevul să învețe a exprima corect şi clar cuvintele şi propoziţiunile formulate pe baza materialului concret oferit simţurilor. Cunoaşterea propriu zisă a lucrurilor, fiinţelor sub cît mai multe aspecte, a legăturii cauzale biologice sau fizice în care le e dat să existe sau să trăiască, era chestiune de clase mai înaintate. „Învăţătorul va purta de grijă, ca elevii să accentueze bine cuvintele, să se exprime în propoziţiuni scurte şi corecte, căci tocmai prin aceste exerciţi intuitive are a se pune temeiul şi pentru deprinderile gramaticale". /cap. 15 & 87 din proiectul de regulament amintit/. Întrucît învăţămîntului intuitiv i se dădea un înţeles mai larg, cuprinzînd şi aspectul social şi moral al vieţii omeneşti, acelaşi regulament merge mai departe şi cere ca „spre a întări memoria elevilor şi spre a le forma simţul moral, învăţătorul le va spune din cînd în cînd o istorioară de cuprins moral, dar lesne de înţeles" /Cap. 15 & 87/. Exerciţiile intuitive, grupate în cinci cercuri cuprindeau: 1. Şcoala în general şi scopul ei, 2. Casa părintească şi scopul ei. 3. Corpul omenesc. 4. Din lucrurile naturii. 5. Locul naşterii. „Aceste intuiţiuni — prevede acelaşi regulament — se vor lua în trăsuri cît se poate mai generali şi într-un mod cît mai comod gradului de inteligenţă (adică nivelului intelectual n. a.) al elevilor." (Cap. 15 & 87). Acest învăţămînt intuitiv, cu cele două directive ale lui, „intuiţiunea reală", care se referă la materialitatea lumii înconjurătoare şi „intuiţiunea morală", care avea în vedere raporturile morale ale grupărilor omeneşti, se predă în clasa I şi a II-a — proiectul prevăzuse materie şi pentru clasa a III-a — în mod concentric, prin lărgirea sferei noţiunilor respective de la clasă la clasă. În anul al IV-lea — spune proiectul — „obiectele de intuiţiune nu au să se mai propună după modul arătat aci; ele se vor trata acum în mod sistematic alăturea cu celelalte obiecte de învăţămînt".

Punînd cuvintele lui Komensky, prin care se arată rolul și importanța intuiției în învățămînt, alături de cele amintite mai sus ni se va deslușî imediat și originea lor. „Întîi să deprindem simțurile, apoi memoria, după aceea priceperea și apoi judecata. Să nu învățăm numai a pricepe ci și a exprima cele pricepute. Vorbirea și cunoașterea lucrului trebuie să umble mînă-n mînă. Vorbele fără cunoașterea lucrurilor sînt numai vorbe goale. Pune orice sub simțuri: ce-i de văzut, apropie de ochi, ce-i de auzit, de urechi, ce-i de mirosit de nas, ce-i de gustat de limbă și ce-i de pipăit de simțul pipăitului (degete n. a.). Privirea face atît cît argumentul" (Didactica magna Cap. XX &5) [7]. Aceste citate ar putea figura drept cuvinte introductive și în același timp motivări ale formei și conținutului programelor amintite, mai ales în prima parte a lor.

„Conferențele învățătorești" [8] ca și „Reuniunile învățătorești" [9] au difuzat principiile, metodele, procedeele învățămîntului intuitiv, au scos la iveală, în baza experiențelor de pe teren, importanța lui pentru instrucție și educație, au constatat greutățile și au fixat noi norme de orientare. Și se vede că a fost mult de lucru, pentrucă alte și alte generații de învățători s-au ivit neinițiate sau stîngace în această problemă. Așa că și în anul 1912, la „Conferențele învățătorești", unde învățămîntul intuitiv a format punctul central al discuțiilor, unul dintre comisarii consistoriali însărcinat cu conducerea unui cerc, ține să releve faptul nepriceperii unor învățători în tratarea lecțiilor de intuiție. „Am avut ocazia — spune el — nu rareori a vedea școala unde se face intuiție, însă după un procedeu greșit ca acesta:

— Cunoașteți, voi copii, găina?
— Cunoaștem.
— Știți ce e o găină?
— Știm, găina este animal de casă.
— Spuneți acum ce înseamnă animal!
— Animal înseamnă dobitoc.

Învățătorul, care intuiește așa, este propagatorul curentului verbalist în școală. Vai de cugetarea ce se dezvoltă în elevii din acea școală! Mai bine ar rămîne fără instrucție". (V. Gan, articol în Telegraful Romîn, nr. 129 an LX pag. 530), De aceea această conferință învățătorească a privit problema intuiției sub toate aspectele sale: intuiția ca principiu didactic, cultivarea simțurilor, învățămîntul în aer liber, excursii, muzee școlare, tablouri intuitive, ilustrațiile din cărți, modul de tratare a exercițiilor intuitive, legătura lor cu viața școlară și familială, cu jocurile și cu scris-cititul. Nu a lipsit nici lecția practică, făcută de unul dintre învățătorii participanți, care a fost analizată și criticată în ședință comună.

J. A. Komensky a mai prezentat o valoare pedagogică indiscutabilă,

[7] După *V. Borgovanu*, op. cit. pag. 13—14.
[8] Organizație de perfecționare a învățătorilor.
[9] Organizație de perfecționare și apărare a intereselor învățătorimii.

pentru școală poporală romînească și în privința limbii materne ca limbă de predare.

Lupta pentru introducerea limbii materne ca limbă de predare în școli, a început pe teritoriul Transilvaniei, de pe vremea lui Iosif al II-lea. Printr-un ordin din anul 1784, acesta decretase înlocuirea limbii latine cu cea germană. Acest ordin s-a lovit însă de dorința conducătorilor statului maghiar de a înlocui limba latină cu limba maghiară în toate școlile din Transilvania. S-a declanșat un fel de război, care a durat mai bine de un secol, în care reușita înclina cînd spre o parte cînd spre alta. După absolutism, cînd Budapesta magnaților a scăpat de „ocrotirea" directă a Habsburgilor, lupta s-a simplificat, dar în acelaș timp s-a întețit. De la „Legea pentru egala îndreptățire a naționalităților" din anul 1867, a baronului Eötvös, combătută, sabotată și răsturnată de urmașii săi, s-a alunecat treptat-treptat spre o îngrădire din ce în ce mai pronunțată a școlilor romînești în special, care a culminat în faimoasa „zonă culturală" a lui Appony, ca în cele din urmă să se ajungă în anul 1917, la desființarea tuturor școlilor romînești din Transilvania.

În această luptă, glasul învățătorilor și al conducătorilor destinelor școalei romînești ardelene, nu odată s-a ridicat în sensul principiilor lui Komensky și a invocat autoritatea pedagogică a acestuia în apărarea limbii materne pentru învățămîntul poporal. Încă în „Proiectul de Regulament pentru școlile poporale și normale..." amintit mai sus,—& 87 al capitolului 15 — se spune că „în orice institut de creștere și de învățămînt, limba maternă constituie baza instrucțiunii, căci ea este mijlocul pentru cîștigarea tuturor cunoștințelor atît în școală cît și în afară de școală. Drept aceea pe învățarea ei trebuie pusă cea mai mare ponderozitate. Principalul scop al învățării limbii materne este de a pune pe orice om în situația de a-și împărtăși altor oameni cugetările sale fie prin grai fie în scris, dar în mod cît se poate mai clar și mai corect... E dară de neapărată trebuință ca limba maternă să se predea elevilor într-un mod ca acela, care să înlesnească cît mai mult învățarea ei". (Telegraful Romîn, XXIV, 1/13.IV.1876). Analogia pe care o face Komensky între învățarea unei limbi străine înaintea celei materne cu învățarea călăriei înainte de a învăța copilul să meargă pe picioare proprii (Didactica Magna cap. XXIX, & 4) este temeiul acestor considerații de ordin practic. Conferințele învățătorești nu odată au cuprins în programul lor problema limbii romîne, în calitatea ei de limbă maternă, ca limbă de predare în învățămîntul poporal romînesc. Ca să nu amintim decît pe cea din anul 1912, din arhidieceza Sibiului, în care s-a tratat și discutat: metodica scris-cititului, cetirea, cartea de cetire, gramatica romînă, exercițiile de stil și compunere, poeziile și literatura în școala poporală, legendele și tradițiile popoarelor. În cuvîntul de deschidere a acestei conferințe comisarii consistoriali au avut sarcina să vorbească despre importanța limbii materne în învățămînt. În legătură cu aceasta, unul dintre ei spunea despre Komensky: „Acest mare pedagog a fost zidul despărțitor între școala evului mediu și școala timpului mai nou. Este plăsmuitorul școalei poporale din timpul mai nou. O înaltă personalitate morală și nobilă, în sufletul căreia interesele obștii totdeauna au primat pe cele indivi-

duale. De la acest bărbat datează și principiul obligativității învățămîntului, care se luptă încă și astăzi (anul 1912 n. a.) cu nesfîrșite greutăți în practica vieții".

„Pentru limba maternă Comenius susține principiul lui Ratke. Învățătorul și elevul să vorbească în aceeași limbă și orice explicare și lămurire să o facă în limba maternă a copilului. Plecînd de la aceasta Comenius a organizat școala poporală pentru limba maternă și a numit-o școala națională. Deoarece, zicea el, e absurd să înveți o limbă străină, înainte de a cunoaște bine limba maternă.... Lucrul este explicabil, deoarece limba maternă este singurul mediu, prin care lumina științei și a culturii devine accesibilă și pentru stratele inferioare ale popoarelor". (Telegraful Romîn 1/14 dec. 1912).

Cu anul 1918 cele două probleme, care-și căutau scut și reazem în învățătura lui Komensky, au fost depășite de evenimentele istorice primind o directivă nouă în orientarea pedagogiei ardelene romînești. Limba maternă n-a mai avut nevoie să fie apărată în prerogativele sale de limbă de predare în școala romînească, iar intuiția căreia începuse deja de mai înainte să i se atribuie rolul de principiu didactic pus la baza întregului învățămînt, a pătruns din ce în ce mai mult viața noastră școlară, adaptîndu-se noilor realități. Activitatea și vederile pedagogice ale lui Komensky au rămas obiect de studiu pentru instituțiile de specialitate (școli pedagogice și catedre universitare de pedagogie), unde s-au încercat și cercetări corespunzătoare, însă fără ecoul de altădată.

Comemorarea lui Komensky în anul 1957, inițiată de Consiliul Mondial al Păcii, a dat un nou impuls acțiunii de cercetare a influenții operii și activității lui asupra învățămîntului din Transilvania.

★

Acesta a fost Komensky pentru școala romînească din Transilvania: un inovator și îndrumător în idei avansate, în metode și procedee progresiste de învățămînt și educație, un apărător al limbii materne ca limbă de predare în școala poporului, un animator, prin pilda vieții sale de pedagog peregrin, care nu se ostoiește niciunde și nicicînd în dorința sa de a aduce cît mai mult bine maselor largi populare ca și culturii umane în general. El se înșiră în rîndul marilor personalități cehe, — Hus, Jan Urban Jarnik — care fie că ne-au cunoscut de aproape, fie că nu, ne-au ajutat în drumul pogresului spre orizonturi mai largi și mai luminoase.

DIN EXPERIENȚA ȘCOLII NOASTRE

CÎTEVA OBSERVAȚII PRIVIND ORIENTAREA PROFESIONALĂ A ELEVILOR DIN ȘCOALA ELEMENTARĂ DE 7 ANI

Prof. *LUCIAN PANAIT*
Șc. elementară de 7 ani nr. 13
Brăila

În pedagogia burgheză problema orientării profesionale se pune îngust, de pe poziția discriminării de clasă, în scopul de a împiedeca copiii poporului muncitor să pătrundă în școlile de grad mai înalt, rezervate în țările capitaliste fiilor exploatatorilor.

Așa zisele „metode experimentale" între care și „metoda testelor" folosite de psihologii și pedagogii puși în slujba intereselor de clasă ale capitaliștilor sînt tot atît de neștiințifice ca și „pedologia" care tratează despre aceste „metode".

Adevărata știință pedagogică bazată pe învățătura marxist-leninistă luptă împotriva acestor denaturări. Ea pornește de la experiența didactică, ținînd seamă de legile dezvoltării psiho-fizice a elevilor în general, de aptitudinile individuale ale acestora și de perspectivele dezvoltării economiei socialiste în fiecare țară.

Este vorba de pregătirea cadrelor necesare construirii socialismului în țara noastră. În primul rînd se are în vedere nevoia de creștere rapidă a producției industriale și agricole ținînd seama de știința și tehnica cea mai înaintată. De aici restructurarea planului și metodelor de învățămînt în școlile de cultură generală prin introducerea elementelor de politehnizare.

Introducerea învățămîntului politehnic în școala noastră ajută în mod deosebit la rezolvarea problemei atît de importantă a orientării profesionale a elevilor, la cunoașterea aptitudinilor elevilor de către cadrele didactice, care au sarcina de a-i îndruma just să-și aleagă profesiunea viitoare.

Cunoaștem cele două aspecte ale învățămîntului politehnic formulate de Marx: „familiarizarea elevului cu *principiile de bază* ale diferitelor ramuri de producție și educarea *deprinderilor de mînuire* a celor mai simple unelte de producție". Teza aceasta a fost dezvoltată mai departe de către Lenin în condițiile trecerii la construirea societății socialiste în U.R.S.S.

Anton Semionovici Makarenko a dat o deosebită atenție problemei orientării profesionale în școală. El a trecut la rezolvarea acestei probleme în procesul educației prin muncă și pentru muncă.

Activitatea desfășurată de el în coloniile de muncă ale copiilor l-au dus la observații cu un valoros conținut psihologic. El spune: „Pedagogul trebuie să știe ce vrea și ce năzuiește să fie elevul, ce eforturi depune în vederea acestui scop, cît de reale sînt năzuințele lui și dacă ele sînt potrivite cu puterile lui" [1].

Subliniind în același timp importanța orientării profesionale pentru societate, A. S. Makarenko arată că elevii nu trebuie să prefere profesiile care le-ar aduce un cîștig mai mare, ci acelea care țin seama de puterile lor, avînd în vedere în același timp cerințele societății. Din acest motiv el accentuiază importanța muncii de orientare profesională a elevilor încă din timpul școlii: „A-l ajuta pe elev să-și aleagă calea e o chestiune de foarte mare răspundere nu numai pentrucă lucrul acesta este important pentru viitorul elevului ci și pentrucă el se resfrînge puternic asupra totalei activități și vieții lui în instituție" [2].

Este necesar ca tineretul să fie orientat în alegerea profesiei și pentru faptul că tinerii manifestă uneori neîncredere în forțele proprii și recurg, în legătură cu alegerea profesiei, la ceea ce Makarenko numește „o primejdioasă imitare a elevilor mai în vîrstă" [3].

Makarenko a privit problema orientării profesionale a elevilor avînd în vedere dezvoltarea societății socialiste ca o parte integrantă a problemelor generale ale statului sovietic.

În condițiunile construirii socialismului în țara noastră, Congresul al II-lea al P.M.R. a pus în fața pedagogilor noștri sarcina imediată de a contribui la această măreață operă prin introducerea învățămîntului politehnic și implicit a orientării profesionale a elevilor din școala de cultură generală.

Este necesar să precizăm că problema învățămîntului politehnic și orientarea profesională nu sînt noțiuni identice. Orientarea profesională este un aspect al învățămîntului politehnic, deci o noțiune ce stă în raport de subordonare cu prima. De asemenea, nu trebuie să se confunde învățămîntul politehnic cu educația prin muncă. Se știe că sfera educației prin muncă este mult mai largă decît sfera învățămîntului politehnic, aceasta din urmă reprezentînd faza superioară a procesului educației prin muncă. Dar nici învățămîntul politehnic nu poate fi redus numai la educația prin muncă.

Observațiile privind orientarea profesională cuprinse în lucrarea de față sînt în legătură cu orientarea greșită sau mai bine zis cu lipsa de orientare profesională a absolvenților școlilor elementare de 4 și de 7 ani înscriși la școala profesională unde am funcționat în anii 1952—1955. Pornind de la necesitatea orientării profesionale am început să caut răspunsul la această problemă, îndemnat mai ales de faptul că mulți dintre elevi părăseau școala înainte de absolvire. După cinci luni de la începutul anului școlar un elev care fusese repartizat la clasa de strun-

[1] *A. S. Makarenko*, Opere pedagogice alese, Ed. de stat didactică și pedagogică, vol. II, 1950, pag. 211—212.
[2] *A. S. Makarenko*, op. citat, pag. 212.
[3] Idem, pag. 211—212.

gărie, așa cum doriseră părinții săi, părăsește școala mărturisind sincer că nu-i place această meserie și că vrea să meargă la școala de tractoriști. Am văzut și cazuri cînd elevi din clasele paralele, deobicei anul I, de la diferite meserii, veneau să schimbe între ei meseria ce și-o aleseseră, păstrînd numărul de locuri în cadrul meseriei respective. Astfel un elev din clasa de lăcătușerie, anul I, trece în locul altui elev din clasa de strungărie, iar cel de al doilea îi ocupă locul de lăcătuș.

Tot ce puteam face pentru a cunoaște cauza abandonării școlii era, în cazul cînd aceștia mai veneau la școală, să discut cu ei asupra zilei de mîine, asupra viitorului lor. De asemenea, discutam cu părinții acestor elevi. Am constatat cu această ocazie că majoritatea lor, mai ales cei de la țară, nici nu s-au întrebat ce doresc să devină copiii lor la absolvirea școlii, iar dorințele părinților nu aveau nimic de face cu acelea ale copiilor lor.

Pentru a soluționa cît de cît problema orientării profesionale în perioada înscrierilor pentru examenele de admitere la școala profesională, organizam convorbiri colective cu părinții candidaților prezentîndu-le specificul meseriilor cuprinse în profilul școlii și condițiile de pregătire ale elevilor.

De asemenea, am organizat cu candidații vizite în uzine, spre a-i face să cunoască într-o oarecare măsură locul de muncă și specificul fiecărei meserii. Îndrumați oarecum pe această bază, destul de îngustă, elevii schimbau meseria ce-și aleseseră sau făceau acest schimb după o perioadă de „acomodare", de „aclimatizare" sau de „verificare" a posibilităților lor. Aceste fapte mi-au confirmat încă o dată necesitatea muncii practice în vederea orientării profesionale a elevilor încă din școala de 7 ani. Negreșit că numai un studiu larg, documentat, în legătură cu alegerea profesiunii va putea fi și eficient. Acest lucru este de acum posibil, mai ales că în cadrul celui de-al doilea plan cincinal învățămîntul de bază se va generaliza sub forma școalei de 7 ani în întreaga țară.

*

În anul școlar 1955—1956 am urmărit să găsesc în mod practic soluții pentru a pune oarecare bază orientării profesionale a elevilor școalei de 7 ani nr. 13 din Brăila. Pe baza materialului faptic ce voi prezenta, am să încerc să exprim și cîteva concluzii mai generale.

Am fost îndemnat la această muncă și de faptul că absolvenții școlii de 7 ani trebuiau să-și îndrepte pașii către o nouă activitate, către o nouă formă de muncă, absolvirea școlii reprezentînd o ramificare de drumuri, dintre care trebuie să pornești pe unul.

În prima perioadă a organizării experienței practice am întocmit un plan al modului de lucru. Aplicarea principiului educației prin muncă și introducerea învățămîntului politehnic în școala de cultură generală m-a făcut să întrezăresc unele căi de rezolvarea problemei orientării profesionale, ca sarcină a procesului instructiv-educativ legată indisolubil de acest proces.

În primul rînd am hotărît să cunosc dorințele elevilor și părin-

ților cu ocazia înscrierii și prezentării lor la școală. În al doilea rînd am ținut să organizez procesul muncii productive a elevilor claselor a V—VII, o dată cu munca instructiv-educativă. Și în cele din urmă, să înregistrez pe parcursul experienței și mai ales la sfîrșitul anului școlar, rezultatele obținute, verificîndu-le în lumina principiilor pedagogice stabilite. Metodele folosite vor fi: observația directă, conversația cu elevii și cu părinții, ancheta tematică privitor la tema „Ce să fiu?", sau „Unde merg la absolvirea școlii?". Esențialul constă în a interpreta just materialul faptic adunat prin diverse procedee care sînt în funcție de condițiile obiective ale fiecărei școli în parte.

În cercetarea noastră am legat problema îndrumării profesionale de organizarea unui atelier de lăcătușerie cu sprijinul părinților care lucrau la cele două mari întreprinderi ale orașului, I.M.D. și U.M. „Progresul".

Tot pe linia legării teoriei cu practica, împreună cu profesorul de științele naturale și cu instructorul superior de pionieri am organizat munca elevilor pe terenul școlar experimental și pe mica „livadă a pionierilor". Desfășurarea muncii practice a elevilor în cadrul diverselor acțiuni patriotice, ca strîngerea de fier vechi, munca de folos obștesc în cadrul școlii, legate de munca instructivă, din școală, oferă de asemenea prilej de cercetare cu privire la cunoașterea puterilor psihofizice ale elevilor și a orientării și îndrumării profesionale a acestora.

Înainte de începerea lucrului în legătură cu înființarea atelierului am organizat vizite cu elevii la uzinele metalurgice „Progresul" din localitate. Elevii claselor V—VII au fost însoțiți de un colectiv de profesori care împreună cu ghidul uzinii au dat explicații necesare. Într-o convorbire colectivă cu elevii claselor a VII-a (paralele), am explicat specificul fiecărei meserii ce se întîlnește la această uzină. Am mai purtat discuții colective cu elevii claselor V—VII arătîndu-le importanța ce prezintă pentru pregătirea lor teoretică și practică însușirea unor deprinderi de muncă cu diferite scule de lucru.

În urma vizitei făcute la uzină și a convorbirilor colective cu elevii am trecut la alcătuirea grupelor de elevi care să lucreze în atelier. Din cei 250 elevi din clasele V—VII, 78 și-au manifestat dorința de a lucra în atelier. Din lipsă de spațiu și utilaj am admis la atelier doar un număr de 12 elevi, cei mai mulți din cele trei clase paralele a VII-a. Aveam interesul să mă ocup de viitorii absolvenți din anul în curs. Printre cei 12 se aflau și trei elevi care aveau o situație slabă la învățătură, dar care și-au manifestat stăruitor dorința de a lucra în atelier. Am început din nou discuții cu elevii acestei grupe în legătură cu observațiile lor la uzinele metalurgice „Progresul" unde au văzut cum lăcătușii lucrau la dulapuri metalice pentru internate, la gatere pentru industria forestieră, rulouri, compresoare, gradere, screpere, pompe centrifuge etc. Eu am prezentat alte piese mărunte și bunuri de larg consum. Am arătat că rolul de seamă în efectuarea diverselor operații în cadrul lucrărilor executate îl are omul care se folosește de scule mărunte ca: daltă, ciocan, ferăstrău metalic, pilă, menghină, mașină de găurit, dorn, compas etc. În felul acesta elevii au înțeles că lăcătușul este un meșter iscusit de

care are nevoie strungarul, cazangiul, frezorul, mecanicul, forjarul, turnătorul etc. Dar lăcătușul trebuie să cunoască matematică, să știe să desemneze precis piesele ce le execută, să aibă cunoștințe de fizică, să cunoască materialele cu care lucrează, să posede cunoștințe de electricitate și din toate domeniile ramurilor tehnice.

Am dus discuții informative cu fiecare elev în parte spre a cunoaște dorința fiecăruia. Răspunsurile au fost consemnate într-un carnet și analizate pe baza comportării elevului, a notelor obținute, a înclinațiilor manifestate în întreaga activitate desfășurată de elev. Acest studiu s-a întins în timpul întregului an școlar. Elevii, desfășurînd multiple activități practice o dată cu munca instructivă din școală, au putut să se orienteze cu mai multă ușurință spre un sector sau altul de activitate.

Din rezultatele obținute în urma unei anchete s-a observat în ce măsură elevii cunosc profesiile spre care doresc să-și îndrepte pașii. Pe baza ultimului sondaj (anchetă) făcută cu elevii din clasa a VII-a, ne-am dat seama că elevii s-au orientat cu multă siguranță în direcția în care vor obține cele mai bune rezultate, comparînd dorința lor exprimată în scris cu profilul și caracterizarea făcută de noi pe baza observației și discuțiilor anterioare cu elevii și părinții.

De la începutul anului școlar tov. prof. N. Tescan, dirigintele clasei a VII-a B, a folosit caracterizările elevilor din clasa a VI-a și a VII-a unde se găsea profilul psihologic al fiecărui copil, dedus din observațiile culese pe parcursul celor doi ani pentru a urmări evoluția lui în continuare. După cîteva săptămîni de la începutul anului școlar, într-una din orele educative, am dat elevilor să răspundă **detaliat** în scris la întrebarea: „Ce doresc să ajungă în viață și de ce?". La orele educative cu caracter tematic, de asemenea s-au dezvoltat teme ca: „Mîndria de a fi muncitor", „Munca în trecut și azi", pentru a convinge mai mult pe elevi de a nu se îndrepta numai spre *anumite* profesii.

Paralel cu anchetele, sondajele și discuțiile informative cu fiecare elev în parte, spre a le cunoaște dorințele, am purtat și discuții colective în care prezentam specificul diverselor profesii, cunoștințele de bază necesare pentru a obține rezultate bune și deprinderile necesare pentru profesiile respective.

Pentru a preîntîmpina (sau a înlătura) piedica cea mai serioasă în calea unei juste orientări profesionale a elevilor, anume, dorințele nejuste ale părinților, am dus muncă stăruitoare de lămurire cu aceștia în cursul anului, atît individual cît și în colectiv. Am reușit să atragem pe părinții care lucrau la I.M.D. și U.M. „Progresul" să sprijine înființarea atelierului cu scule și materiale, deșeuri și rebuturi, să participe la ședințele „cercului de lăcătuși" al elevilor. Am organizat de asemenea adunări cu părinții, numite de noi *lecturi*, ca să discutăm între altele și problema orientării și îndrumării profesionale a copiilor lor.

Pentru acest motiv, la aceste lecturi, după expunerea temei care constituia subiectul ședinței, purtam discuții cu părinții asupra viitorului copiilor lor și asupra nivelului de pregătire al acestora la data respectivă. Fără îndoială că aceste discuții erau interesante, deoarece cunoșteam fiecare elev în parte pe baza observației și a anchetei, astfel că puteam

informa cu temeinicie pe părinți despre situația copiilor lor. Procedînd astfel am reușit să antrenăm părinții să se intereseze cel puțin săptămînal, de situația copiilor lor și să ne consultăm cu toată încrederea în problema „zilei de mîine". Dintre temele ce s-au discutat în cadrul lecturilor amintim: „Școala și familia" după A. S. Makarenko, „Politehnizarea învățămîntului de cultură generală și rolul familiei", „Regimul de zi al elevului și importanța lui", „Alegerea profesiei" și „Disciplina în muncă".

Interesul manifestat de părinți a crescut mult în momentul cînd — interesîndu-ne de condițiile de admitere în școlile imediat superioare — am adus prospectele pentru admitere în școli. Parcă se schimbase ceva și în vechile raporturi dintre școală și familie, aceste raporturi devenind mai firești, interesante și pline de conținut.

În luna aprilie am organizat vizitarea școlii profesionale de construcții civile din oraș. Cu această ocazie elevii au cunoscut activitatea desfășurată într-o școală profesională, în atelier, unde elevii lucrau scaune, noptiere, ferestre, studiouri, șifoniere etc., cunoscînd totodată și mașinile moderne care ușurează munca omului. Și această vizită a fost urmată de convorbiri, avînd ca temă specificul meseriilor ce se pot învăța în școala de construcții civile: tîmplăria, zidăria, tinichigeria, tîmplăria de mobile și tapițeria etc.

Discuții asemănătoare am purtat cu elevii și despre alte meserii ca cele de strungar, electrician, forjar, turnător, formar, oțelar, tractorist, mecanic auto, mecanic agricol, escavatorist și despre specificul celorlalte școli profesionale. Aceste discuții au fost făcute cu fiecare clasă în parte, dintre cele trei de a VII-a, fie în cadrul orelor educative, fie în orele de meditație. Procedînd în acest fel, elevii au început să ne pună întrebări în legătură cu cele mai diferite profesii.

De îndată ce atelierul de lăcătușerie a fost organizat, dotat cu cele necesare, elevii au trecut la executarea a diferite piese mărunte de tablă, sîrmă, colțar etc., alcătuind un „cerc de lăcătușerie". Elevii foloseau scule de bază ca: echere de 30, 60, 90 și 120 grade, echere cu talpă, echere reglabile, compase de interior, compase de grosime, compase de circumferințe, dispozitive de șlefuit, pile late și rotunde de diferite mărimi, truse de chei tubulare, ferăstraie metalice, ciocane de lipit, șurubelnițe, clești, dălți. Materialele folosite proveneau din deșeuri și rebuturi. Pentru a cunoaște și sub alt aspect înclinațiile elevilor am pornit acțiunea de confecționare a materialului didactic necesar la explicarea lecțiilor în clasă. Astfel, s-au confecționat aparatura ușoară demonstrativă și funcțională la fizică, planșe la limba romînă, hărți la istorie și geografie, scheme, grafice, diagrame la istorie și limba romînă etc. De asemenea, pentru un contact direct cu noțiunile de electricitate, am înființat la școală stația de radioamplificare, pe care am condus-o direct.

În vederea lărgirii orizontului de cunoștințe ale elevilor în domeniul agriculturii, împreună cu profesorul de științele naturale am organizat munca pe terenul școlar experimental din care nu au lipsit parcelele de bumbac, coreandru, mentă, ricin, orz, abutilon și alte plante pe care elevii trebuiau să le cunoască și să știe ce îngrijiri să le dea. Am plantat

cu elevii viță de vie, am semănat porumb în cuiburi așezate în pătrat, grîu iarovizat, am dezvoltat pepiniera de puieți pentru școala de altoit etc. Elevii au lucrat în diferitele cercuri de la Casa Pionierilor.

Împreună cu instructorul de pionieri am plantat în fața școlii, în „livada pionierilor", un număr de 50 pomi altoiți (peri, caiși, migdali) care au fost sădiți de cei mai bun pionieri. În afară de aceasta, elevii împreună cu profesorii și instructorul de pionieri au desfășurat multe ore de muncă de folos obștesc, pentru colectarea de fier vechi, săparea de gropi pentru puieți, amenajarea unui teren de încolonarea elevilor la intrarea în clasă etc., activități care se desfășoară paralel cu munca instructivă din școală. În acest fel, munca elevilor din cl. a VII-a a fost multilaterală și a putut servi într-o bună măsură ca bază a cercetărilor noastre în legătură cu orientarea profesională.

Pentru a cunoaște înclinațiile elevilor sub toate aspectele, am consemnat toate observațiile culese cu ocazia anchetelor sau analizelor pe întreg parcursul activității elevilor începînd cu informațiile asupra dorințelor elevilor, exprimate de ei înșiși după începerea experimentării, datele culese direct de la profesor, datele culese de la părinți înainte de îndrumarea noastră în ce privește orientarea profesională. Metoda îndrumării părinților și rezultatele obținute atît din punct de vedere al cunoașterii înclinațiilor cît și a îndrumării elevilor și părinților, au făcut pe aceștia să privească problema viitorului copiilor lor și să fie puși în situația de a-și motiva într-o formă oarecare dorința manifestată inițial.

Mergînd pe acest drum, am reușit să antrenăm părinții elevilor din cl. a VII-a să ne consulte în privința activității ce vor îmbrățișa absolvenții școalei noastre. Rezultatele au fost bune în sensul că părinții au ținut seama de îndrumările ce le-am dat noi și de dorința justificată a elevilor.

Preocupat în egală măsură de îndrumarea elevilor la absolvirea școlii, tov. prof. diriginte Vizireanu Mihalache, ne prezintă cîteva exemple care justifică eforturile unei munci susținute pentru orientarea profesională a elevilor.

Eleva A. C. din cl. a VII-a cu o voință puternică, cu spirit organizatoric, cu bune rezultate la învățătură, însă demobilizată de un eșec momentan, nu îndrăznea să meargă la școala medie de cultură generală. Această elevă a fost înscrisă la școala medie numai datorită insistențelor noastre. A trecut cu succes examenul de admitere și astăzi obține rezultate din ce în ce mai bune, căpătînd încredere în forțele proprii pe care mai înainte și le subaprecia.

Pe elevul I. G. din clasa a VII-a C, fiind unicul fiu în familie, părinții doreau să-l dea la școala medie. Dorința elevului era însă ca să meargă la o școală profesională. În cele din urmă părinții au fost convinși să renunțe la gîndul lor și elevul s-a înscris la școala profesională U. M. „Progresul" unde învață meseria dorită.

La sfîrșitul anului am întreprins o anchetă la cele trei clase paralele a VII-a pe baza cunoașterii de către elevi a diverselor profesii, practicate în tot cursul anului școlar, ca să-și definească poziția față de una sau alta din ele. Pentru a se obține răspunsuri sincere, elevii au fost anunțați

cu o săptămînă mai înainte că vor trebui să răspundă în scris la întrebarea: „Unde voi merge după absolvirea școlii de 7 ani?" Ei știau că răspunsul ce-l vor da trebuie să reprezinte dorința lor precum și justificarea alegerii ce au făcut. La data fixată, după ora de activitate educativă, elevii erau pregătiți și au venit să ne amintească despre răspunsul ce trebuiau să-l dea.

Ancheta s-a făcut cu cei 66 de elevi din cele trei clase. Sondajul acesta a constituit pentru elevi o acțiune firească, decurgînd din întreaga noastră muncă de îndrumare, care pentru ei a reprezentat grija părintească a întregului colectiv pedagogic. Elevii au privit cu toată seriozitatea această problemă, deoarece ei erau clarificați, într-o bună măsură, asupra posibilităților lor optime de însușirea unei profesii.

Prezentăm cifrele, grupînd absolvenții ce s-au îndreptat către diferite tipuri de școli și activități productive și anume:

școli și profesii cu caracter:			
— practic-economic	34	elevi, adică	51,51 %
— sanitar-practic	12	„	„ 18,18 %
— cultural — teoretic și practic	19	„	„ 28,78 %
— în familie	1	„	„ 1,53 %
	66	„	„ 100,00 %

Pe profesii elevii s-au orientat astfel:

Strungărie 5, lăcătușerie 2, electricitate 6, tîmplărie 3, modelare 1, mecanică 2, radiofonie 1, sudură 1, croitorie 4, cofetărie 9, șoferi 2, marinari 1, tehnico-financiari 1, alte meserii 4. Ancheta a dovedit că acțiunea de orientare profesională a elevilor la sfîrșitul clasei a VII-a a reușit în cea mai mare parte din cazuri. Citățm cîteva răspunsuri:

Elevul I. G. cl. VII-a C. arată în răspunsul său că vrea să se facă lăcătuș, iar cînd va fi militar să învețe și șoferia (conducerea auto). A dat examen la școala profesională și face cinste școlii prin purtarea sa, dragostea de muncă și priceperea de care dă dovadă în meseria aleasă.

Eleva B. V. din cl. a VII-a B, deși părinții doreau să urmeze școala medie, la ancheta noastră răspunde: „După ce voi termina școala de 7 ani, vreau să merg la școala tehnică veterinară". Astăzi este elevă în această școală. Eleva N. M. din cl. a VII-a A. spunea: „Eu mă duc la școala profesională și vreau să mă fac strungăriță".

Toate răspunsurile arată că elevii au cunoscut multiple profesii datorită acțiunilor întreprinse în decursul unui întreg an școlar. Cifrele rezultate din centralizarea datelor culese cu ocazia anchetei dovedesc cu prisosință faptul că munca a fost multilaterală.

Au fost și trei elevi care însă nu au fost definitiv hotărîți asupra profesiunii lor viitoare. Astfel eleva B. P. din cl. a VII-a C. a răspuns astfel: „Eu vreau să urmez școala tehnică sanitară; dar nu sînt încă definitiv hotărîtă". S-a înscris pentru admitere la școala medie unde a reușit fără loc.

Elevii au început să cunoască specificul diferitelor profesii ce le pot îmbrățișa în viitor fie trecînd în alte școli spre a se pregăti pentru pro-

ducție, fie direct în producție. Repartiția elevilor pe profesii în funcție de pregătirea lor, nu s-a mai făcut, cum se întîmpla în școala burgheză, cînd se susținea că elevii bine pregătiți din punct de vedere teoretic trebuie îndrumați spre școalele teoretice, iar ceilalți către școlile profesionale și în producție.

Mulți dintre elevii fruntași la obiectele cu caracter teoretic au manifestat dorința legitimă de a urma cursurile școlilor profesionale.

La aceasta a contribuit în primul rînd cunoașterea temeinică a meseriilor ce se întîlnesc la întreprinderile din localitate, cunoașterea noilor condiții de muncă ce au fost create muncitorilor în anii regimului democrat popular — condiții nebănuite în trecut — precum și activitatea practică desfășurată în cadrul școlii. Toate aceste elemente au contribuit la cultivarea dragostei pentru munca productivă ceea ce de fapt se concretizează prin rezultatele anchetei. Astfel, dintre elevii bine pregătiți 5 au optat pentru școli profesionale. Ei se grupează astfel: electricieni 2, lăcătuși 1, modelari 1, soră de caritate 1. De asemenea, elevi cu o pregătire mijlocie teoretică față de nivelul clasei, dar cu o voință puternică și-au exprimat hotărîrea de a urma o școală de grad mediu. Unii dintre aceștia — fii de muncitori — și-au exprimat dorința de a urma la universitate spre a deveni oameni de știință, profesori, ingineri, doctori etc.

Mulți dintre elevi au îmbrățișat o activitate direct productivă. (16 elevi adică 24%). Apoi li s-a dat posibilitatea ca din producție să urmeze cursurile serale ale școlii medii și să meargă la facultate, așa cum au făcut mulți absolvenți ai școlii de 7 ani din seriile anterioare. Sînt destule exemple de absolvenți ai școalelor profesionale care plasați fiind în producție urmează școala medie la cursuri serale. În majoritatea cazurilor, aceștia s-au dovedit a fi fruntași în producție și elevi stăruitori la cursurile serale.

Pe baza celor relatate pînă acum, putem schița cîteva concluzii în legătură cu organizarea, metodele și rezultatele muncii de orientare profesională a elevilor.

Nu se poate concepe orientarea profesională desprinsă de problemele învățămîntului politehnic; de aceea, se impune organizarea atelierelor școlare, dintre care atelierele de lăcătușerie oferă ocupațiile cele mai variate, aci folosindu-se cele mai multe scule în legătură directă cu cele mai multe meserii.

Organizarea muncii pe terenul școlar experimental nu poate de asemenea lipsi, dat fiind că în economia socialistă se urmărește dezvoltarea puternică a producției agricole, iar ocupațiile legate de acest sector oferă elevilor condiții deosebit de favorabile educației, instrucției și disciplinei în muncă.

Predarea lecțiilor de tehnică industrială sau agricolă nu va folosi decît în mică măsură dacă lecțiile nu vor fi pregătite și planificate cu ajutorul unor cunoștințe teoretice învățate de elevi. Așadar se cere o concordanță desăvîrșită între programa teoretică și programa lucrărilor practice. Vom folosi metodele care stau la baza disciplinelor teoretice, pentru a cunoaște capacitatea psihică a elevilor în ceea ce privește înțelegerea și memorarea faptelor concrete cît și puterea

de abstractizare și generalizare, de alegerea ideilor esențiale de cele mai puțin esențiale. Vom folosi, de asemenea, acele metode de învățămînt care stau la baza însușirii de către elevi a deprinderilor practice organizatorice cît și deprinderea de a proiecta și executa în mod just lucrări practice cît mai variate.

Pentru a sprijini munca noastră de orientare profesională, este necesar să întrebuințăm metoda expunerii împletită cu metoda conversației pentru lămurirea elevilor și părinților la începutul anului școlar și pe parcursul experienței. Tot atît de utilă este metoda anchetelor atît la începutul cît și la sfîrșitul experienței, pentru a aprecia influența și rezultatele metodelor întrebuințate.

Deosebit de important în rezolvarea acestei probleme este rolul dirigintelui. Intocmirea documentelor în care vor fi consemnate rezultatele observației, analizei, clasificării și profilul psihologic al fiecărui copil, va face posibilă urmărirea în continuare a dezvoltării elevului, deci o justă cunoaștere a aptitudinilor lui. De aici rezultă însemnătatea uriașă pe care o are continuitatea în muncă a cadrelor didactice la aceeași unitate școlară.

Rezultă din aceste considerații generale că la baza orientării profesionale nu pot sta metodele „experimentale" preconizate de pedagogia burgheză, ci studierea elevului în procesul muncii lui, studiere metodic-organizată în școală și în afară de școală de către cadre didactice bine pregătite din punct de vedere științific și pedagogic. Nu se va putea însă rezolva această problemă decît în condițiunile legării, într-un singur proces didactic, învățămîntului teoretic cu învățămîntul practic în școala de cultură generală, o dată cu introducerea învățămîntului politehnic. Această etapă constituie cu adevărat etapa „acomodării, aclimatizării și verificării" posibilităților de dezvoltare a elevilor deci și a punerii bazelor orientării profesionale.

Rezultatele experienței noastre dovedesc influența introducerii învățămîntului politehnic în școala de 7 ani, majoritatea absolvenților reușind să se orienteze spre ocupații practice, împotriva mentalității vechi a părinților care supraapreciau învățămîntul teoretic și ocupațiile administrative.

Faptul că elevii nu s-au orientat și spre profesiuni practice în legătură cu agricultura dovedește că baza noastră de experiență a fost prea îngustă în această direcție ceea ce este o lipsă care trebuie neapărat lichidată. Politehnizarea în legătură numai cu munca în atelier nu este suficientă pentru o justă orientare profesională. Mai sînt și alte metode care trebuie introduse în învățămîntul de cultură generală, așa cum și viața socială nouă pe care școala o pregătește este tot mai variată, mai complexă și mai bogată.

ASPECTE DIN ACTIVITATEA TABEREI ORĂȘENEȘTI DE PE LÎNGĂ ȘCOALA NOASTRĂ

CONSTANTIN NEAMȚU
Școala medie mixtă Dumbrăveni,
raionul Sighișoara

Ne găsim în preajma închiderii anului școlar. Multe și importante preocupări și griji frămîntă colectivul pedagogic al școlii noastre în vederea închiderii cu succes a anului școlar. Strădania noastră este de a răspunde cu cinste sarcinilor puse în fața școlii de către partid și guvern pentru instruirea și educarea noului cetățean al patriei noastre.

Cu toate aceste multiple griji din timpul anului școlar, noi nu pierdem din vedere nici sarcina ce ne revine în legătură cu organizarea cît mai plăcută a vacanței de vară, pentru continua desfășurare a muncii educative cu pionerii și școlarii.

An de an, copiii patriei noastre simt cum se manifestă grija părintească a partidului și guvernului pentru bucuriile lor, pentru fericirea lor. Taberele de la munte sau de la mare, din orașe și sate, excursiile ce se vor organiza și în vara aceasta, vor face mai plăcută vacața pionierilor și școlarilor.

Dar între formele cele mai răspîndite de cuprindere a unui număr mare de copii în activitatea de vară, se numără taberele de curte și orășenești pentru pionieri și școlari. De felul cum ele sînt organizate din timp, depinde în cea mai mare măsură buna desfășurare a activității pionierilor. Este lucru știut că desfășurarea activităților din tabără influențează mult asupra educației comuniste multilaterale a copiilor și ajută în mare măsură procesul de învățămînt.

In cele ce urmează, voi căuta să prezint cîteva aspecte din activitatea taberei orășenești care a funcționat și în vara anului trecut pe lîngă școala noastră.

Conducerea școlii și instructoarea superioară de pionieri s-au îngrijit de pregătirea și organizarea din timp a vacanței de vară a pionierilor și școlarilor. În acest scop, încă cu cîteva luni în urmă, în consiliul pedagogic s-a prezentat referatul: „Organizarea vacanței de vară a pionierilor și școlarilor". Referatul și discuțiile purtate pe marginea sa, ne-au permis să stabilim acțiunile ce se vor desfășura în cadrul taberei orășenești: excursii, activitate în cercuri, sportivă, de folos obștesc.

Pentru buna pregătire a taberei s-a întocmit un plan de acțiune în care s-au prevăzut măsuri de popularizarea taberei orășenești și a în-

tregii activități ce se va desfășura în timpul verii. De asemenea s-au întocmit liste de pionierii și școlarii de la cele trei școli (romînă, maghiară, și germană), care rămîn o perioadă mai îndelungată pe timpul verii în localitate. Totodată ne-am îngrijit de organizarea clubului pionieresc, de alegerea colectivului de conducere al taberei, de repartizarea învățătorilor și profesorilor pentru activitatea în cercuri, de pregătirile în vederea deschiderii festive și a focului de tabără, precum și de întocmirea planului de muncă al taberei. În această acțiune au fost atrași și părinții elevilor precum și conducerile întreprinderilor și instituțiilor din localitate. Ne-am bucurat de sprijinul și îndrumarea Comitetului Orășenesc P.M.R. și a organizației de bază P.M.R. din școală care au acordat o atenție deosebită bunei desfășurări a activității taberei.

Înainte de încheierea anului școlar, colectivul de conducere al unității de pionieri a discutat într-o adunare cu pionierii care rămîn în localitate asupra felului cum doresc să-și petreacă vacanța. Apoi, colectivul de conducere a întocmit planul de muncă al taberei, care a fost prelucrat și discutat în consiliul pedagogic și în adunarea festivă de deschidere a taberei.

După deschiderea festivă a taberei s-a făcut împărțirea pionierilor pe grupe și detașamente, instruirea activului pionieresc, au avut loc adunările pionierești. S-a întocmit planul de muncă săptămînal și zilnic și s-a început completarea jurnalului de zi al unității taberei. Pentru deschiderea și închiderea festivă a taberei cît și pentru focurile de tabără, fiecare detașament a pregătit programe artistice.

Săptămînal s-a făcut informarea politică a pionierilor și școlarilor. De două ori pe săptămînă au avut loc vizionări de filme și prezentări de diafilme urmate de explicații și discuții în colectiv. Între diafilmele prezentate amintim cîteva: Harap Alb, Mitrea Cocor, Nepoții gornistului, În sat la noi, Povestea celor trei ursuleți, Cei doi iepurași.

Cercurile care au funcționat în cadrul taberei, conduse de învățători și profesori, au desfășurat o activitate frumoasă, plăcută, interesantă și atractivă, reușind să mobilizeaze majoritatea pionierilor și elevilor la acțiunile organizate. Astfel, cercul „Prietenii cărții" a organizat lecturi din: „Andrei" de V. Minei, „Afurisit e Petre" de Al. Mitru și altele urmărind dezvoltarea sentimentului de dragoste față de luptătorii de frunte ai clasei muncitorești, educarea sentimentului de dragoste față de poporul muncitor și de ură împotriva dușmanilor lui. Prin lectura unor basme: „Păunașul codrilor", „Una de ale lui Păcală", „Cei 7 voinici" etc., s-a urmărit educarea unor trăsături de caracter ca voința, curajul, cinstea, perseverența. Lucrările de creație, cum a fost de pildă compunerea „Pădurea vara", au dezvoltat la pionieri și școlari dragostea față de natura patriei noastre.

La „Cercul literar" s-au făcut lecturi din romanul „Mama" de M. Gorki, din basmul „Harap Alb" de I. Creangă, din povestirea „Nufărul roșu" de P. Luscalov etc.

O frumoasă activitate a desfășurat „Cercul tinerilor naturaliști". În cadrul cercului pionierii și școlarii au participat la lucrări pe terenul

şcolar experimental, au urmărit creşterea şi dezvoltarea viermilor de mătase, au adunat plante şi insecte pentru alcătuirea de ierbare şi insectare.

Nu mai puţin rodnică a fost activitatea pe care au desfăşurat-o cercurile de muzică şi dramatic, îndeosebi în pregătirea şi prezentarea programelor artistice.

O atenţie deosebită s-a acordat activităţii sportive. Au fost organizate multe jocuri şi competiţii, iar în zilele cu timpul frumos pionierii şi şcolarii taberei s-au deplasat la rîul Tîrnava Mare ca să facă înot şi plajă. De asemenea, aci s-au organizat şi diferite jocuri distractive. În cadrul clubului s-au organizat concursuri de şah şi tenis de masă, aceasta fiind procuparea, mai ales, în zilele cu timp nefavorabil. Prin munca dusă pentru dezvoltarea fizică a elevilor am urmărit, pe lîngă altele, să dăm o îndrumare justă acestei activităţi atît de cerută şi bineînţeles atît de necesară.

Organizînd bine activitatea sportivă, noi am reuşit să atragem foarte mult pionierii şi şcolarii spre această disciplină. Aceasta ne-a ajutat să influenţăm mult asupra ordinei şi disciplinei în tabără şi să cultivăm la şcolari trăsături puternice de caracter.

N-a fost neglijată nici activitatea de folos obştesc. În timpul verii pionierii s-au ocupat de întreţinerea parcului oraşului luat în îngrijire pe tot timpul anului. De asemenea ei au fost atraşi în diferite alte munci ca de pildă: înfrumuseţarea curţii taberei, amenajarea terenului sportiv, îngrijirea viermilor de mătase, strînsul spicelor de grîu şi mai ales în lucrările de la grădina de legume a G.A.S.

Acţiunea de strîngerea fierului vechi s-a soldat cu strîngerea şi predarea la cooperativă a 850 kg fier vechi. Din suma realizată s-a cumpărat o serie de materiale sportive.

Practica anilor trecuţi ne-a arătat că atunci cînd nu se explică bine scopul unei acţiuni şi cînd munca nu este bine organizată, ea nu place pionierilor şi şcolarilor. Ţinînd seamă de această experienţă, colectivul de conducere al taberei a acordat în vara anului trecut, o mare atenţie antrenării conştiente a elevilor la muncă. Procedînd astfel, am reuşit să influenţăm puternic latura educativă a muncii; elevii au participat cu plăcere la diferitele acţiuni iniţiate de conducerea taberei, eforturile depuse aducîndu-le deplina mulţumire.

Organizarea excursiilor şcolare este o veche tradiţie a şcolii noastre. Avînd în vedere rolul instructiv-educativ al excursiilor în procesul de învăţămînt din şcoală, cu ani în urmă, în şcoala noastră au luat fiinţă aşa-numitele cercuri ale tinerilor excursionişti, care au devenit mai tîrziu societatea „Tînărul turist".

Această societate are în grija sa organizarea şi efectuarea tuturor excursiilor. Ea este condusă de profesori, instructorul superior de pionieri şi un activ de elevi. Activitatea societăţii este împletită cu activitatea pionierească din şcoală. Acţiunile ei fac parte din planul de muncă al unităţii, fie că acestea se desfăşoară în cursul anului şcolar, fie în timpul vacanţei de vară prin tabăra pionierilor.

Excursiile au fost împărţite în următoarele tipuri şi forme.

Excursii mici și de durată scurtă: a) vizite în localitate, la întreprinderi, instituții, monumente istorice, G.A.S., ateliere, șantiere etc.; b) excursii de cel mult o zi pentru cunoașterea locului natal, a împrejurimilor orașului; c) excursii cu teme pentru documentare, orientare, aplicare a cunoștințelor, printr-o împletire de acțiuni distractive etc.

Excursii de 1—3 zile în afara locului natal: a) cunoașterea localităților învecinate care au o importanță istorică, economică etc. ca: Noul Săsesc, Laslea, Biertan, Copșa Mică; b) cunoașterea reședinței raionului și a raioanelor vecine — Sighișoara, Mediaș, Sibiu, Odorhei. Cu acest prilej au fost vizitate muzee, instituții de cultură, monumente istorice, întreprinderi economice. De asemenea am urmărit activitățile desfășurate în unele școli de către pionieri, cum ar fi cea sportivă, a cercurilor tineretului, manifestările culturale etc.

Excursii de lungă durată pentru cunoașterea regiunii și a patriei. Acest fel de excursii au fost bine pregătite încă din timpul anului prin cunoașterea amănunțită a itinerarului și a scopului ce-l aveam de urmărit. Cu mult timp înainte de începerea excursiei, în cadrul societății „Tînărul turist" s-au ținut referate care au prezentat sub toate aspectele foloasele ce se pot trage din excursia respectivă. Totodată, în cadrul ședințelor societății și cu concursul nelipsit al unității de pionieri s-au prezentat diferite materiale documentare sub formă de lecturi, descrieri, diafilme, tablouri și vederi, documente istorice, economice etc., legate de una sau alta din excursii. Materialul documentar în legătură cu excursia a fost prelucrat de către profesorii de specialitate ai școlii la lecții, atunci cînd s-a ivit momentul potrivit, atrăgîndu-se atenția elevilor asupra celor ce vor putea vedea în excursia respectivă și unde se mai pot documenta în alte probleme pe care vor să le urmărească îndeosebi în excursie. Țin să arăt că din fiecare excursie ne-am înzestrat cu un bogat material didactic și am făcut cu această ocazie schimb de lucrări și materiale cu alte unități școlare cu care am luat legătura în localitățile vizitate.

Multe și felurite au fost excursiile din vara anului trecut, dar eu nu mă voi opri decît la unele din ele. Așa, în vara anului 1956, în cadrul taberei orășenești, pionierii au vizitat atelierele G. A. S.-ului din localitate. Ei au văzut cum se desfășoară activitatea pe secții într-o gospodărie de stat, care sînt mașinile, instrumentele și uneltele de care se folosesc muncitorii și tehnicienii gospodăriei, cum se muncește pe brigăzi, care este orarul și planul de muncă de o zi al acestei unități socialiste. În altă zi, cu prilejul vizitei făcute la șantierul 809 de prefabricate, pionierii și școlarii taberei au văzut diferitele macarale și alte mașini cu care este înzestrat șantierul, au primit explicații de felul cum se execută lucrările de armătură pentru betoane. Aceste două vizite au îmbogățit bagajul cunoștințelor elevilor cu elemente de politehnizare atît de prețioase învățămîntului nostru. Acest fel de vizite au trezit la elevi interesul față de munca oamenilor din întreprinderi, pentru unii din ei fiind un minunat prilej în alegerea profesiunii. Elevii și-au întărit convingerea că lor, ca viitori constructori ai socialismului, li se cere să stăpînească cele mai noi realizări ale tehnicii.

La rîndul lor, profesorii de geografie, istorie, științele naturale, fi-

zică, chimie au condus diferite grupuri de pionieri și școlari în vederea cunoașterii locului natal. Așa, spre exemplu, sub îndrumarea profesorului de științe naturale au fost alcătuite sau completate ierbare și insectare, s-au identificat speciile de copaci din pădurile aflate în apropierea orașului, s-a constatat structura geologică a pământului din diferite puncte ale hotarului orașului, s-a cercetat exploatarea zăcămintelor de turbă de la locul numit „poligon".

În cursul acestei veri, în cadrul taberei de vară, sînt planificate alte două excursii cu pionierii și școlarii în vederea cercetării și cunoașterii împrejurimilor din sudul orașului.

După fiecare excursie, într-o plenară și apoi pe grupe, s-au purtat discuții asupra felului cum s-a desfășurat excursia, reliefîndu-se punctele bune și dînd la iveală greșelile comise. S-a trecut apoi la întocmirea unei scurte dări de seamă a ceea ce s-a realizat, a fost prezentat materialul documentar cules. Datele și materialul cules s-au folosit în cadrul cercurilor școlare pe specialități precum și în cadrul lecțiilor, la diferite obiecte. Practica ne-a arătat că aceste excursii sînt din cele mai plăcute elevilor. Ele sînt de un real folos în aplicarea diferitelor cunoștințe teoretice învățate de elevi în timpul anului și constituie, totodată, puncte de plecare în cercetarea altor teme.

Tot în anul trecut s-au făcut și excursii în afara locului natal, cu o durată de 1—2 zile. Organizînd la Sighișoara o excursie am avut prilejul să vizităm muzeul raional, bogat în materiale documentare istorice, întreprinderile orașului, printre care fabricile „Nicovala" (metalurgică), „11 iunie" (mătăsărie), „6 martie" (de postav). Am vizitat de asemenea casa pionierilor din localitate, informîndu-ne despre activitatea desfășurată în cursul anului de cercurile care funcționează în cadrul acestei case.

De asemenea, în vara anului trecut am organizat și efectuat o excursie de durată mai lungă (16 zile), cu scopul de a cunoaște unele regiuni ale patriei.

Ruta: *Dumbrăveni-Cîmpina.* Am vizitat muzeul Doftana, Casa N. Grigorescu, Castelul Hașdeu și rafinăria de petrol.

— *Cîmpina-București.* Vizitarea unei părți a orașului și grădina „Cișmigiu".

— *București-Snagov.* Plimbare cu vaporașul timp de aproape trei ore pe lac. Seara ne-am înapoiat la București.

— *București-Brăila.* Vizitarea orașului și a portului.

— *Brăila-Tulcea* (cu vaporul). Vizitarea localității, participarea la manifestările cultural-sportive ce au avut loc în acel timp.

— *Tulcea-Constanța* (cu vaporul, pe mare).

— *Constanța-Mamaia-Vasile Roaită.* Vizitarea stațiunilor de pe litoral.

— *Constanța-Sinaia.* Vizitarea Muzeului Peleș, a orașului și ascencensiune la cota 1400.

— *Sinaia-Orașul Stalin.* Vizitarea orașului.

— *Orașul Stalin-Zărnești-Bran.* Ascensiune pe muntele Piatra Craiului.

— Vizitarea castelului din Bran. La Zărnești am vizitat fabrica de celuloză și hîrtie.

— *Zărnești-Orașul Stalin.* Ascensiune la Poiana.

— *Orașul Stalin-Dumbrăveni*

Unul din punctele cele mai atractive ale activității taberei, atît pentru școlari cît și pentru părinți, au constituit-o focurile de tabără. Organizarea lor a însemnat un minunat prilej de antrenare a pionierilor și școlarilor în activitatea culturală în vederea pregătirii programului artistic. Acordînd o atenție deosebită organizării lor, noi am reușit să facem din focurile de tabără o manifestare comună a pionierilor și școlarilor cu a părinților.

De remarcat că la cele două focuri de tabără care au avut loc în vara trecută, au participat pe lîngă numeroși părinți, și reprezentanți ai organelor de partid și de stat din localitate.

Focul de tabără din 29 iulie 1956 care a avut ca temă: „Impresii din excursie" a stîrnit mult interes în rîndul participanților. Pionierii rămași în localitate au așteptat cu multă nerăbdare sosirea celor din excursie pe care i-au primit în gară, împreună cu părinții, în mod festiv. Povestirile au început de atunci dar toți așteptau cu ardoare focul de tabără ca să le fie prezentat întregul jurnal al excursiei.

De neuitat va rămîne acea seară cînd, adunați în jurul focului, la lumina lui și a scînteielor ce se înălțau jucăușe, cu toții cei prezenți, mici și mari, ascultau cu atenția încordată prezentarea jurnalului excursiei. Povestirea frumoasă a excursiei, descrierea locurilor minunate care fuseseră vizitate, călătoria cu vaporul, diferitele întîmplări hazlii din timpul excursiei au impresionat profund pe cei de față. A urmat un frumos program artistic cu cîntece, recitări, instantanee din tabără, dansuri, duete și basmul dramatizat „Fata moșului cea harnică". Programul s-a desfășurat într-o atmosferă de veselie.

Pregătirile pentru noul an au constituit o preocupare deosebită atît a conducerii școlii cît și a colectivului de conducere al taberei. În acest scop, direcția școlii a pus la dispoziția elevilor corigenți, cît și a celor care se pregăteau pentru examenele de admitere, săli de clase și material didactic necesar pregătirii, iar cadrele didactice au ținut ore de consultații și meditații.

Datorită organizării activității din tabără, a variatelor forme de activitate practicate, îmbinînd utilul cu plăcutul, odihna cu activitatea, pionierii au reușit să-și împrospăteze cunoștințele, să le adîncească în alt mod decît în cursul anului. De asemenea, datorită faptului că activitatea instructiv-educativă nu a fost întreruptă ci continuată sub o altă formă, mulți pionieri, la începutul noului an școlar, au devenit mai atenți la lecții și mai dornici de învățătură.

Datorită formelor de activitate, a participării nemijlocite la multe din acțiunile inițiate în tabără, unii pionieri și-au îmbunătățit compor-

tarea față de muncă și de cei mari atît în timpul taberei cît și în noul an școlar.

Părinții au contribuit și ei la organizarea timpului liber al copiilor lor. Familia elevului P. M. din clasa a VI-a s-a ocupat foarte mult de pregătirea copilului la matematică, unde rămăsese în urmă în timpul anului, pentru a-și însuși în întregime materia predată. Alți părinți ai elevilor au îndrumat copiii să citească diferite cărți de literatură, știință popularizată. Astfel, aceștia ca și mulți alți elevi au fost sprijiniți și de îndemnul părinților ca să-și îmbogățească cunoștințele, i-a făcut dornici să cunoască lucruri noi.

Pentru elevii corigenți s-a fixat din timp un program de studiu. Acei care au frecventat orele de meditații au reușit să-și însușească materia și să promoveze clasa în toamnă.

Viața din tabără a contribuit la formarea și însușirea unor deprinderi și obișnuințe necesare vieții în colectiv. Activitatea desfășurată în tabără a făcut mai trainice legăturile de prietenie între pionierii romîni, maghiari și germani, i-a educat în spiritul într-ajutorării la învățătură și în muncă, al respectului reciproc.

Ar fi multe de spus privitor la rezultatele frumoase obținute în educația pionierilor și școlarilor în cadrul taberei orășenești de pe lîngă școala noastră. Noi n-am făcut decît să trecem, pe scurt, în revistă unele aspecte ale problemelor mai însemnate care au rezultat din activitatea desfășurată de tabăra de pe lîngă școală. Ceea ce trebuie subliniat este faptul că activitatea din cadrul taberei a adus o contribuție pozitivă desfășurării procesului instructiv-educativ din anul școlar următor.

Așa cum am mai amintit, încă din cursul anului ne-am preocupat de buna organizare a taberei din vara acestui an. Noi ne-am propus să întărim și mai mult legătura și prietenia pionierilor romîni, maghiari și germani și să organizăm cît mai plăcut vacanța de vară a școlarilor noștri.

Demn de relevat ca nou în activitatea taberei îl constituie faptul că vom organiza cîteva zile de tabără în afara orașului. Căutăm astfel să introducem forme noi de activitate și să îmbunătățim pe cele care le-am desfășurat și în trecut.

Activitatea cercurilor va deveni și ea mai variată și antrenantă. Alături de organizarea competițiilor de înot, pionierii și școlarii din cadrul cercului sportiv, bunăoară, vor fi inițiați anul acesta să conducă o barcă, să învețe vîslitul. În acest scop, ne-am propus să confecționăm o barcă cu care pionierii și școlarii vor face plimbări pe rîul Tîrnava Mare.

Sîntem convinși că și de astă dată activitatea pe care o vor desfășura elevii în tabăra de pionieri de pe lîngă școala noastră va reuși să le ofere o vacanță plăcută și va influența în mod pozitiv asupra procesului instructiv-educativ din anul școlar viitor.

DIN EXPERIENȚA PREDĂRII GEOGRAFIEI LA CLASA A III-a

VALERIA DIȚULEASA și *FLORIAN DIȚULEASA*
învățători
la Școala elementară de 7 ani Vitănești
comuna Sîrbii Măgura,
raionul Potcoava, regiunea Pitești

În anul școlar în curs, prin aplicarea noului plan de învățămînt la clasa a III-a, pregătirea geografică a elevilor din această clasă nu se mai face la lecțiile de limba romînă, în legătură cu citirea bucăților cu conținut geografic, ci în cadrul predării geografiei ca obiect separat.

Această modificare în plan atrage după sine și o oarecare schimbare în ceea ce privește scopul predării acestei discipline la clasa a III-a și care, fără a neglija complet formarea deprinderilor de citire „urmărește dezvoltarea treptată a înțelegerii fenomenelor geografice, conținutul lor elementar, înțelegerea planurilor și hărților geografice, cultivarea dragostei pentru locul natal și pentru patria noastră care construiește socialismul" [1]. Realizarea volumului de cunoștințe prevăzut de noua programă asigură îndeplinirea acestui scop. Ca atare noi, am pornit la muncă scontînd pe o realizare maximă în sensul unei predări de calitate a noțiunilor din programă. Dar cum n-au putut fi elaborate și manualele — dat fiind timpul scurt — pentru învățătorii care predau la această clasă a existat primejdia unei realizări nu îndeajuns de temeinice în predarea geografiei la clasa a III-a.

Despre felul cum am căutat să îndeplinim noua programă și să împlinim lipsa manualului vom vorbi în articolul de față. În condițiile de muncă simultană la două clase, lipsa manualului s-a făcut și mai simțită, mai ales la lecțiile unde temele destinate muncii independente a elevilor în clasă ar fi cerut și o studiere a lecției din manual, așa cum sînt cele mai multe din lecțiile însușirii cunoștințelor elementare de geografie fizică a R.P.R.

În munca de predare a geografiei la clasa a III-a am pornit de la indicațiile date în *Îndrumări pentru predarea noțiunilor de științele naturii, geografiei și istoriei la clasa a III-a*. Îndrumările precizează: „Prin noile programe s-a urmărit pe de o parte consolidarea și completarea cunoștințelor din clasele anterioare, iar pe de altă parte pregătirea pentru

[1] Îndrumări pentru predarea noțiunilor de științele naturii, geografiei și istoriei la clasa a III-a, pag. 4.

înțelegerea cunoștințelor noi ce se vor studia în mod sistematic în clasele următoare"[2]. Potrivit acestor indicații, în predarea noțiunilor de orientare, cunoașterea locului natal, am pornit de la cele cunoscute de copii, a observațiilor personale asupra „mersului" pe bolta cerească, a punctelor cardinale, a vieții locuitorilor satului etc. Dar spre deosebire de anii anteriori, cînd aceste cunoștințe se dau copiilor cu ocazia lecțiilor de citire explicativă, anul acesta, predarea geografiei ca obiect separat impune transmiterea unor cunoștințe mai sistematice și cu o mai mare legătură între ele.

Predarea cunoștințelor despre orientare și formarea deprinderilor de orientare a ajutat elevilor la înțelegerea lecțiilor despre fixarea punctelor cardinale în clasă, pe tablă, caiet; i-a ajutat la înțelegerea lecției despre reprezentarea grafică a clasei, a școlii, a curții etc. Predarea noțiunilor sumare despre formele de relief a înlesnit clasei să-și lărgească cunoștințele despre ținutul natal. Lecția despre semnele convenționale a pregătit înțelegerea lecției despre plan și apoi a hărții.

Începînd cu predarea lecțiilor despre: *împrejurimile satului, cunoașterea raionului, a regiunii respective etc.*, munca noastră a căpătat un alt aspect în sensul că, pe baza cunoștințelor formate, am trecut tot mai accentuat la lărgirea orizontului elevilor potrivit principiului predării *de la cele apropiate spre cele îndepărtate.* Legătura dintre lecțiile arătate a fost realizată și în scopul pregătirii elevilor de a înțelege harta și lecțiile de geografie fizică a R. P. R. Cu ocazia predării lecțiilor despre cunoașterea sumară a patriei noastre sînt reluate și folosite parțial noțiunile formate la lecțiile anterioare.

După acest criteriu ne-am condus încă de cînd am întocmit planificarea calendaristică a materiei. Atunci am căutat să acordăm un timp suficient studierii unor teme ca: orientarea, noțiuni sumare despre formele suprafeței pămîntului. Din numărul total de ore am rezervat un număr de două ore necesare cunoașterii pe teren a formelor de relief, două excursii pentru cunoașterea satului și a vecinătăților lui. Pentru celelalte forme de activitate: observații în natură, vizite, prezentarea materialului didactic etc., n-a fost nevoie de ore speciale fiind posibilă organizarea lor în cadrul predării lecțiilor.

În scopul consolidării și adîncirii acestor cunoștințe a fost nevoie de recapitularea cunoștințelor predate. Afară de faptul că se reluau cunoștințele predate anterior, ori de cîte ori era nevoie, am organizat lecții speciale destinate recapitulării. Cu ocazia predării lecțiilor: reprezentarea grafică a clasei, a școlii, a curții, planul satului, prezentarea și intuirea hărții R. P. R. etc., am făcut exerciții cu scara de proporții. Într-una din excursii au fost recapitulate toate cunoștințele despre formele de relief și s-au efectuat exerciții practice de orientare. Am planificat ca recapitularea finală s-o organizăm strîngînd și sistematizînd materia parcursă în jurul următoarelor teme: *1)* orientarea (puncte cardinale, orizontul, mijloace de orientare, fixarea punctelor cardinale); *2)* cunoașterea locului natal (reprezentarea grafică, scara de proporție, forme de relief, semne

[2] Idem, pag. 1.

convenţionale, planul, satul nostru); *3)* raionul şi regiunea noastră; *4)* patria noastră.

Să înfăţişăm acum cîteva din metodele şi procedeele folosite la lecţii.

In lipsa manualului, am uzitat la clasă caiete neliniate. Pe asemenea caiete elevii, pe lîngă faptul că execută diferite schiţe, planuri, hărţi etc., îşi notează cu regularitate şi schemele care se întocmesc pe tablă în timpul predării. Astfel, predarea lecţiei despre orientare am început-o în curtea şcolii. Sistematizînd observaţiile pe care le au copiii despre „mersul soarelui pe bolta cerească", am dat noţiunea de puncte cardinale, orizont etc. Fixarea cunoştinţelor s-a făcut în clasă pe baza unei discuţii purtate cu copiii asupra celor observate în curte. Pe tablă a rămas următoarea schemă:

Orientarea:

I. *Puncte cardinale: 1)* răsărit sau est (partea de unde răsare soarele); *2)* apus sau vest (partea în care apune soarele); *3)* miazăzi sau sud (partea în care soarele arată miezul zilei); *4)* miazănoapte sau nord (partea în care soarele nu „trece" niciodată).

II. *Orizont:* locul unde ni se pare că cerul se împreună cu pămîntul.

III. *Mijloace de orientare:* soare, stele, muşchiul copacilor, muşuroaiele cîrtiţelor etc. Atunci cînd la lecţie se poate folosi desenul, elevii desenează şi notează pe marginea foii anumite date noi. Cu ocazia lecţiei *Hotarele şi vecinii,* elevii au conturat harta R. P. R. după şabloane notînd hotarele şi vecinii. Mai tîrziu, cu ocazia învăţării celorlalte chestiuni legate de geografia fizică a R. P. R., elevii au trecut să execute harta fără ajutorul şablonului şi să-şi noteze cele învăţate. Procedînd în acest fel am căutat să obligăm pe elevi să revadă materia acasă şi astfel să-şi fixeze mai bine cunoştinţele.

In scopul fixării cunoştinţelor am folosit şi lecţiile din manulul de citire: *Ce am observat urmărind drumul soarelui, Orizontul* etc. După predarea lecţiilor este organizată lectura explicativă a bucăţilor cu conţinut geografic existente în manual. Cu această ocazie elevii sînt îndrumaţi şi asupra felului cum să găsească şi să înveţe cunoştinţele cuprinse în carte.

Studierea formelor de relief: cîmpie, movilă, deal, izvor, rîu, mal drept şi stîng, albie, s-a făcut cu ocazia excursiilor în teren şi prin modelarea lor din humă sau la lada cu nisip. Pentru noţiunile de munte, podiş, trecătoare, fluviu, s-a pornit de la cele cunoscute folosindu-se materialul intuitiv în şcoală (fotografii sau lada cu nisip).

Desenul ocupă, de asemenea, un loc de seamă în rîndul procedeelor de predare şi însuşire a cunoştinţelor geografice de către elevi. De desen ne-am folosit la întocmirea diferitelor planuri lucrînd cu scara de proporţie, la învăţarea formelor de relief, semnelor convenţionale şi la lecţiile de geografie fizică a R. P. R.

E bine să ne oprim şi asupra unei chestiuni despre care se găsesc mai puţine indicaţii în programă: cunoaşterea satului, a împrejurimilor

lui. Aici rolul important l-au avut excursiile și observațiile copiilor. În acest caz am folosit experiența desprinsă din articolul: „Studiul ținutului natal în cursul elementar de geografie" de P. V. Ivanov din manualul „Școala elementară" [3].

Situați pe o înălțime de pe care putea fi cuprins întregul sat am purtat discuții cu elevii asupra următoarelor chestiuni mai importante: a) așezarea satului și vecinătățile (aici s-au folosit cunoștințele însușite la orientare); b) formele de teren existente (s-au folosit cunoștințele învățate cu ocazia predării formelor de relief); c) plantele ce cresc și se cultivă la noi; d) animalele sălbatice și domestice (ne-am folosit de cunoștințele însușite la științele naturii, cum și de experiența proprie a elevilor); e) ocupațiile locuitorilor; f) cîteva date despre întovărășirea agricolă; g) instituțiile. La lecția ce a urmat a fost alcătuit planul satului. Cu această ocazie elevii și-au reamintit cele învățate în excursie, notîndu-și-le sub formă de schemă în caiete (la alcătuirea planului ne-am folosit de semnele convenționale învățate). Pregătind cu grijă din ajun excursia, alcătuind din timp planul discuțiilor și al observațiilor, învățătorul asigură obținerea celor mai bune rezultate.

Folosim acest prilej pentru a sublinia importanța pregătirii minuțioase a excursiei pentru care învățătorul nu trebuie să neglijeze nici cel mai mic amănunt. Iată un exemplu, din multe altele, din care se poate vedea că învățătorului nu-i poate fi indiferent nimic, începînd cu alegerea locului excursiei. Vederea generală a satului nostru o avem mai bine de pe dealul Buduroi, decît de pe Sămîndoc. Acesta din urmă, deși este situat la maximum 50 m de școală, prezintă inconvenientul, pentru scopul lecției noastre, că prin așezarea sa acoperă o bună parte din sat și rîu. De aceea, am ales ca loc de excursie dealul numit Buduroi cu toate că este situat la aproape 1 km de sat.

Tot legat de importanța pregătirii excursiei vrem să arătăm că trimițînd copiii să aducă nisip, aceștia au ales nisip curat care nu permitea modelarea lui pentru redarea formelor de relief: stînci, prăpăstii, rîpi etc. La rîu se mai găsește însă sub stratul de nisip curat, un strat de nisip amestecat cu mîl și care permite modelarea și — mai ales — își păstrează forma dată și după ce se zvîntă. Abia după ce li s-a explicat această însușire a nisipului din cel de al doilea strat, copiii n-au mai greșit în alegerea lui.

Pentru cunoașterea raionului și a regiunii am folosit în primul rînd harta R. P. R. Odată cunoscută așezarea raionului pe hartă, fără ajutorul scării de proporție, am desenat cu elevii cele două artere principale care-l străbat, am însemnat apele principale, comuna noastră și cele vecine, comuna de reședință și locuri mai importante din raionul Potcoava (S. M. T. — Tîmpeni etc.).

La cunoașterea regiunii n-a mai fost posibil un desen simplu. În expunerea lecției am căutat să transmitem copiilor tot ceea ce are mai important această formă teritorial-administrativă. Am folosit ca material

[3] *Școala elementară*, culegere de articole, ed. 1951, pag. 135—140.

documentar broșura: „Regiunea Pitești în trecut și azi" de Florin Anghel publicată la sfîrșitul anului 1956. Am citit elevilor anumite fragmente din broșură; la rîndul lor elevii au cercetat ilustrațiile și și-au notat chestiunile importante. Un accent deosebit am pus pe industrie și locul pe care-l ocupă regiunea noastră în R. P. R. din punctul de vedere al construirii socialismului.

Cu materialele publicate în ziarul local „Secera și ciocanul" ca și din alte publicații, am alcătuit două albume: „Regiunea noastră" și „Patria noastră". În ele se găsesc ilustrații ce reprezintă aspecte ale construirii socialismului în regiunea Pitești și vederi din patria noastră. Puse la colțul pionierilor, albumele sînt consultate permanent de către pionieri și școlari.

Greutăți mai mari am avut de întîmpinat în predarea cunoștințelor de geografie fizică a R. P. R. Împrumutarea manualelor de la clasa a IV-a duce de cele mai multe ori la o supraîncărcare a elevilor. În lecțiile din acest manual se dau mai multe cunoștințe, noțiuni mai multe din geografia fizică a patriei (denumiri mai largi de munți, ape, culmi etc). Cărți ca: „Tablou geografic" de Geo Bogza (recomandată de instrucțiuni), „Spre culmile Carpaților" de Ovidiu Manițiu și Dumitru Mazilu au fost folosite ca material documentar pentru pregătirea noastră. Ele n-au putut fi puse însă la îndemîna elevilor neavînd numărul necesar de exemplare. În plus, lectura acestor cărți presupune o cultură literar-geografică deja formată. Mai potrivite ni s-au părut unele bucăți din „Romînia pitorească" de Al. Vlahuță. Dar și din această carte ne-a lipsit numărul necesar de exemplare (ediția nouă) spre a le pune la îndemîna copiilor. Lectura în colectiv nu poate împlini această lipsă.

Un ajutor substanțial s-ar fi putut da din partea revistei „Luminița", prin publicarea unor bucăți de geografie sau cu conținut geografic, așa cum de altfel a publicat: „Sărbătoarea soarelui" (povestire despre Laponi), „Călătoria lui Petrică în nordul îndepărtat", „Popas în țara Moților", folosite la clasa a IV-a. Am făcut această afirmație ținînd seama de rezultatele obținute în școală la clasa a IV-a cu ocazia predării cunoștințelor despre „Marea Neagră" cu ajutorul paginei „Marea" de Petru Dumitriu publicată în „Luminița" nr. 2 din 1956.

După expunerea cunoștințelor cu ajutorul hărții și fixarea lor cu ajutorul schemei — cu care ocazie s-au introdus și unii termeni și expresii din bucata amintită — s-a trecut la lectura din revistă. După ce s-a făcut intuirea ilustrațiilor, elevii au început să regrete că nu mai păstrează revista din anul trecut. Le-am atras atenția asupra urmărilor acestei neglijențe și necesității de a păstra cărțile, apoi le-am împărțit cele 6 reviste existente la școală. Elevii au citit cu mult interes și au reținut multe cunoștințe din acea pagină.

Am amintit ceva mai sus despre legătura dintre predarea științelor naturii și geografie prin folosirea cunoștințelor însușite cu ocazia cunoașterii ținutului natal. O astfel de legătură am mai realizat între aritmetică (lecțiile de geometrie intuitivă) și geografie cu ocazia învățării scării de proporție a planului.

Fiindcă programa a permis aceasta, am folosit cîteva ore pentru expunere și compunere în care elevii au alcătuit compoziții ca „Rîul nostru", „Satul nostru", atunci cînd se termina de studiat tema respectivă. Și aici am avut un model de la care am plecat. E vorba de modelele oferite de revista „Luminița" în pagina: „Frumoasă și bogată ești patria mea", semnate de elevi de clasa a III-a sau a IV-a.

Fiindcă la întocmirea calendarului naturii se culegeau date legate și de problema climei (temperatura, vîntul, ploile etc.), am folosit aceste observații cu prilejul predării climei. Fiind situată alături de școală, G. A. S. ne va sprijini în această privință. În curtea G. A. S. există o căsuță meteorologică. La ea vom organiza două vizite. Prima vizită va urmări să pregătească înțelegerea capitolului despre climă. Cu această ocazie, copiii își vor reaminti punctele cardinale, vor discuta observațiile lor asupra vremii, vor vedea girueta și pluviometrul. Va urma apoi lecția din clasă care, plecînd de la cele cunoscute de elevi, va trata pe larg problemele de climă (a locului natal și apoi țării), iar elevii vor nota schematic cunoștințele. Ca activități practice vor confecționa giruete simple și își vor aminti cum se determină ora amiezii.

O altă vizită se va face pornind de la prognoza timpului anunțată prin presă și la radio; se vor combate unele credințe greșite apoi li se va arăta copiilor cum se poate ajunge să știi ce vreme va fi. Se pleacă de la observațiile ce le au ei, de la calendarul vremii. Li se spune elevilor că oamenii de știință fac observații precise cu ajutorul unor aparate de mare precizie. Se va trage concluzia că în prevederea timpului nu e vorba de nici o vrăjitoare sau ghicitoare care să prooroceasă, ci rezultatul unor cercetări științifice.

În încheierea articolului am vrea să subliniem că predarea materiei, plecînd de la ce este apropiat și cunoscut copilului și răscolind în el sentimentul de mîndrie că este cetățean liber al acestor locuri, contribuie mult la educarea patriotismului. Dacă lecțiile încep cu satul nostru, continuă apoi cu raionul și regiunea, ele duc neîndoios la țara noastră trezind la elevi un sentiment de mîndrie deplină.

Împletirea lecțiilor de geografie cu studierea celorlalte obiecte de învățămînt trebuie să asigure educarea tinerei noastre generații în spiritul patriotismului socialist.

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ŞI ŞCOLII SOVIETICE

UNELE PROBLEME ALE FORMĂRII GÎNDIRII ELEVILOR [1]

M. D. GROMOV
cercetător ştiinţific principal
la Institutul de psihologie, Moscova

Ceea ce caracterizează gîndirea elevilor este faptul că aceasta se formează mai ales în condiţiile activităţii şcolare organizate. Elevul învaţă potrivit unui program însuşindu-şi un anumit sistem de cunoştinţe. Învăţămîntul în şcoală este, în primul rînd, izvorul principal în vederea dezvoltării gîndirii. Se ştie că copilul vine la şcoală cu un orizont mintal relativ îngust şi nesistematic. Cercul ideilor şi reprezentărilor sale oglindeşte acea sumă de cunoştinţe disparate şi întîmplătoare despre realitate, cunoştinţe pe care el le-a dobîndit de la cei vîrstnici şi prin experienţa sa aperceptivă nemijlocită.

Pentru elevul din clasele mici căile principale de lărgire a volumului şi a conţinutului gîndirii rezidă în însuşirea cunoştinţelor prevăzute de programele de învăţămînt pentru limba maternă, aritmetică, cunoştinţelor privitoare la fenomenele naturii etc. Prin aceasta desigur nu se exclude însemnătatea experienţei de cunoaştere (perceptive) personale în dezvoltarea gîndirii elevului.

În afară de aceasta, odată cu vîrsta, creşte şi mai mult rolul experienţei personale, datorită sistematizării şi perfecţionării sale crescînde care se desfăşoară sub influenţa procesului de învăţămînt.

Astfel, în totalitatea lor, cunoştinţele dobîndite în şcoală la diferite obiecte şi cele acumulate prin experienţa personală creează — în procesul participării copilului la viaţa familiei şi a mediului înconjurător, în sensul cel mai larg al acestui cuvînt — acea bază pe care se lărgeşte intensiv cercul de reprezentări şi de noţiuni al elevului.

Cercetările noastre au fost consacrate unei probleme speciale — problema particularităţilor în dezvoltarea reprezentărilor şi noţiunilor elevului referitoare la lumea vegetală şi la cea animală. În mod concret, ne-au interesat următoarele aspecte ale acestei probleme: 1) Care este ritmul de dezvoltare a reprezentărilor şi noţiunilor elevilor în diferite etape de învăţămînt? 2) Care reprezentări şi noţiuni intră în complexul cunoştinţelor ce se întîlnesc la toţi şcolarii şi care sînt acelea care alcă-

[1] Articol scris pentru Revista de pedagogie.

tuiesc conținutul complexului de cunoștințe variate și individualizate? Cum se schimbă raporturile cantitative dintre aceste complexe de cunoștințe în procesul de învățămînt și ce condiționează aceasta? și 3) Care sînt raporturile dintre componentele intuitive și cele abstracte în formarea orizontului la științele naturale la elevii din diferite clase?

Experimentul a fost realizat asupra elevilor din clasele I, a II-a, a III-a și a IV-a. În total, la experimentul acesta au participat 300 elevi: 30 din clasa I, 90 din clasa a II-a, 90 din clasa a III-a și 90 de elevi din clasa a IV-a.

Cercetarea a cuprins o anumită categorie de plante și animale. Din lumea vegetală au fost incluse patru feluri de plante: plante de pădure, de grădină, din grădina de zarzavat și de cîmp. Cercul de reprezentări din lumea animală s-a referit de asemenea la patru feluri de animale: insecte, pești, păsări și mamifere. Volumul reprezentărilor în limita categoriilor de animale și plante indicate mai sus a fost stabilit după metodica exprimării libere. Elevului (chemat în vederea experimentului) i s-a cerut să denumească toate plantele cunoscute de el (din categoriile arătate mai sus). Același lucru i s-a cerut elevului cu privire la cunoștințele despre lumea animală.

La clasa I cercetarea s-a desfășurat cu ajutorul interogării orale individuale. Interogarea a avut loc în două ședințe diferite: la început s-a cercetat volumul cunoștințelor elevului despre plante, apoi despre animale.

În clasele a II-a, a III-a și a IV-a s-a organizat un experiment colectiv, desfășurat de către profesor sub forma unei lucrări scrise de control. Lucrările de control pentru cercetarea volumului de reprezentări cu privire la lumea vegetală și cea animală au avut loc separat și în zile diferite.

Materialul experimental obținut a fost prelucrat și analizat în lumina primelor două întrebări puse prin cercetarea noastră.

Materialul pentru cea de a treia întrebare l-au constituit datele cercetării speciale; despre conținutul metodicei acesteia se va vorbi în cadrul lucrării noastre.

Ne vom referi la rezultatele obținute și le vom analiza în lumina *problemei puse de noi cu privire la ritmul dezvoltării orizontului elevilor la științele naturale, în diferite clase.*

Indicii medii în cifre (absoluți și procentuali) caracterizează dinamica creșterii volumului de cunoștințe la științele naturale, referindu-se la toate cele patru feluri de plante. Acești indici sînt prezentați în tabloul nr. 1.

TABLOUL Nr. 1

Creșterea volumului de reprezentări despre lumea vegetală la elevi, în indici cifrici absoluți și procentuali

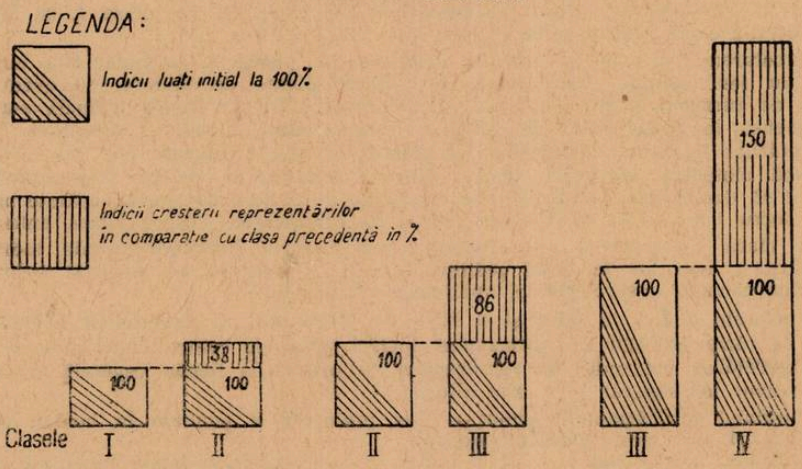
Clasa	Indicii medii absoluți ai cantității plantelor denumite de un singur elev	% indici ai creșterii volumului de cunoștințe în raport cu clasa I.
I	16	100
II	22	138
III	41	256
IV	103	644

Ce arată rezultatele obținute de noi? Examinarea comparativă a rezultatelor experimentului pe clase arată că volumul cunoștințelor elevilor cu privire la lumea vegetală crește, firește, de la o clasă la alta. Tabloul acestei creșteri ni se conturează limpede dacă punem față în

față indicii procentuali ai elevilor clasei I cu indicii procentuali ai elevilor din clasele a II-a, a III-a și a IV-a.

Schimbările în ritmul creșterii reprezentărilor și noțiunilor de științele naturale de la o clasă la alta sînt date în diagrama nr. 1.

DIAGRAMA Nr. 1



Analiza comparativă a datelor prezentate mai sus ne permite să tragem o concluzie asupra caracterului inegal (neuniform) al procesului de dezvoltare a volumului de reprezentări și noțiuni în activitatea de cunoaștere (perceptivă) a elevului. Această inegalitate se explică prin faptul că cu fiecare treaptă nouă de învățămînt ritmul creșterii volumului de cunoștințe merge pe o linie ascendentă, avînd un caracter progresiv. Într-adevăr, dacă la elevii din clasa a II-a, volumul de cunoștințe despre lumea vegetală crește cu 38% în comparație cu cel al elevilor din clasa I, creșterea volumului de cunoștințe la elevii din clasa a III-a atinge 86% în comparație cu cel al elevilor din clasa a II-a, iar la elevii clasei a IV-a creșterea cunoștințelor, în comparație cu elevii clasei a III-a se caracterizează printr-un ritm și mai înalt, atingînd 150%.

Un tablou analog se observă și în dezvoltarea volumului de reprezentări și noțiuni la elevi în legătură cu lumea animală.

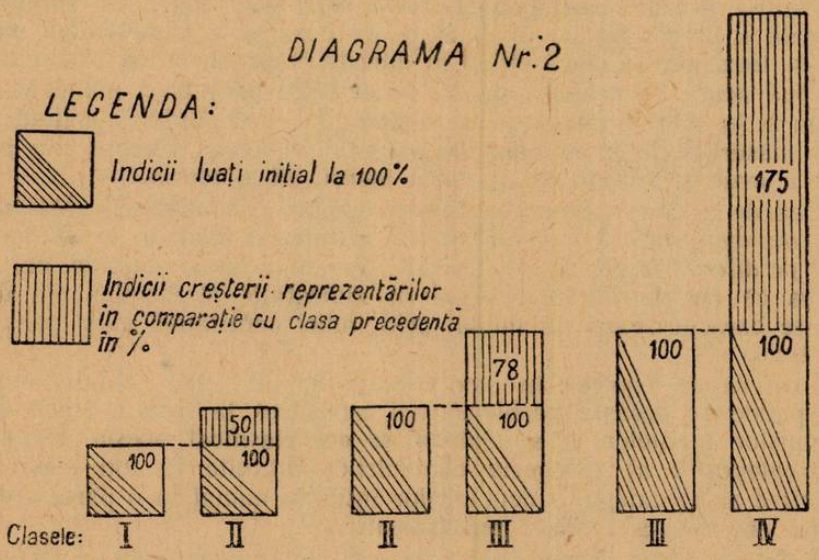
TABLOUL Nr. 2

Creșterea volumului de cunoștințe despre lumea animală la elevi în indici absoluți și cifrici %

Clasa	Indicii medii absoluți ai numărului de animale denumite de un singur elev	% indici ai creșterii volumului de cunoștințe în raport cu clasa I.
I	18	100
II	27	150
III	48	266
IV	132	733

Luînd drept inițiale datele elevilor clasei I și raportîndu-le la indicii elevilor claselor a II-a, a III-a și a IV-a, vom obține același tablou pe care l-am obținut prin examinarea datelor care caracterizează particularitățile dezvoltării volumului de cunoștințe al elevilor în legătură cu lumea vegetală.

Să examinăm materialele care caracterizează schimbările în ritmul creșterii volumului de reprezentări și noțiuni cu privire la lumea animală, la elevii de la clasa I pînă la clasa a IV-a.



Materialele prezentate mai sus arată că *coeficientul de deplasare* în ritmul creșterii cunoștințelor elevului pe diferite trepte de învățămînt *nu este același*. Cu cît elevul e mai mare, cu atît mai înalt devine ritmul creșterii volumului său de cunoștințe. În mod concret aceasta arată că în aceeași unitate de timp, pe diferite trepte de învățămînt elevul atinge un nivel diferit în dezvoltarea și lărgirea orizontului său la științele naturale.

Comparînd coeficienții de deplasare obținuți în ritmul creșterii reprezentărilor și noțiunilor despre floră și faună vom observa unele deosebiri între acești coeficienți. Totuși aceste deosebiri la indicii concreți nu schimbă din punct de vedere principial linia generală de creștere progresivă a dezvoltării lor.

Fapte analoage au fost determinate prin cercetările lui E. I. Ignatiev. Învățînd pe elevi analiza culorii la desen, autorul a observat că ritmul acestei activități la clasele a III-a și a IV-a este mult mai înalt decît la clasele I și a II-a. Elevii claselor a III-a și a IV-a au trecut la stadiul superior de însușire a culorii după 1—2 exerciții, în timp ce la clasele I și a II-a această trecere la stadiul următor a avut loc după 4—6 exerciții.

În totalitatea lor, aceste fapte ne permit să tragem o concluzie deosebit de importantă din punct de vedere teoretic despre ritmul creșterii progresive a activității de cunoaștere a elevilor și prin urmare a dezvoltării gîndirii lor pe diferite trepte de învățămînt.

Această lege a ritmului progresiv de dezvoltare a volumului de cunoștințe pe diferite trepte de învățămînt poate avea o mare însemnătate în ceea ce privește caracteristica particularităților de vîrstă ale gîndirii elevului.

Pentru practica pedagogică acest fapt este legat de organizarea rațională a procesului de învățămînt, de dozarea și planificarea materialului în timp atît la clasă cît și în diferite etape ale învățămîntului.

Pînă acum, în practica învățămîntului (în programe, manuale ș. a.), precum și în studiile psihologilor asupra gîndirii copilului, s-a ținut seama într-o măsură extrem de mică de această problemă. Firește, din această cauză a avut de suferit atît practica însăși, cît și teoria.

Cea de a doua parte a cercetării noastre o constituie *problema gradului de omogenitate a conținutului orizontului elevilor la științele naturale pe diferite trepte de învățămînt*. Analizînd datele obținute, noi ne-am convins că deosebirile în volumul de cunoștințe al elevilor din diferite clase se caracterizează nu numai prin indici cantitativi, ci și prin indici calitativi.

Prin ce se exprimă în mod concret acești indici calitativi? Pentru a răspunde la această problemă noi am făcut la fiecare clasă analiza denumirilor plantelor și animalelor și am clasificat aceste denumiri în două categorii: a) categoria denumirilor întîlnite la toți elevii clasei respective și b) categoria denumirilor întîlnite numai la o parte din elevii asupra cărora s-a realizat experimentul.

Relațiile dintre aceste două categorii de denumiri care alcătuiesc orizontul elevilor la științele naturale sînt prezentate mai jos în tabelele corespunzătoare.

TABELUL Nr. 3

Relațiile dintre aceleași denumiri și denumirile diferite ale plantelor la elevii din diferite clase supuși experimentului (în procente)

Denumirea grupelor de plante	CLASA I		CLASA II		CLASA III		CLASA IV	
	aceleași denumiri	denumiri diferite	aceleași denumiri	denumiri diferite	aceleași denumiri	denumiri diferite	aceleași denumiri	denumiri diferite
Pădurea	88,4	11,6	82,2	17,8	69,5	30,5	61,7	38,3
Cîmpul	92,5	7,5	87,5	12,5	76,6	23,4	69,1	30,9
Grădina de zarzavat	91,7	8,3	84,6	15,4	75,6	24,4	63,9	36,1
Grădina	87,5	12,5	78,3	21,7	66,3	33,7	58,3	41,7
Indicii medii la toate cele patru grupe de plante	89,9	10,1	80,7	19,3	72,0	28,0	63,2	36,8

Analiza datelor din tabelul nr. 3 arată că orizontul elevilor la științele naturale nu rămîne o mărime permanentă în toate etapele activității de cunoaștere, ci se schimbă de la o clasă la alta. Această schimbare se exprimă prin scăderea indicelui de omogenitate și prin creșterea indicelui de individualizare. În ce privește experiența de cunoaștere a elevilor s-a constatat că pe fiecare treaptă nouă a dezvoltării lor intelectuale crește cantitatea de denumiri care diferă prin conținut. Are loc o individualizare la fiecare elev în orientarea procesului de cunoaștere și în conținutul cunoștințelor. Această linie de dezvoltare se relevă deosebit de limpede prin compararea indicilor finali ai diferitelor clase la care s-a realizat experimentul (vezi tabelul nr. 3). Numărul denumirilor diferite constituie la elevii clasei I în total doar 10,1%, mai departe la elevii clasei a II-a numărul crește pînă la 19,3% ; la cei din clasa a III-a pînă la 28%, iar la elevii clasei a IV-a atinge 36,8%. În mod corespunzător scade indicele denumirilor asemănătoare, care coincid prin conținutul lor.

Esențialul din toate acestea constă în faptul că creșterea numărului răspunsurilor diferite pe fiecare treaptă nouă de învățămînt se caracterizează printr-un ritm mai rapid.

Materialele acestui tablou arată de asemenea anumite diferențe în ritmul de individualizare a cunoștințelor privitoare la diferite feluri de plante.

Reiese că ritmul cel mai rapid de creștere a individualizării cunoștințelor la elevi se observă la grupele de plante *„pădurea"* și *„grădina"*. În ce privește plantele de cîmp și din grădina de zarzavat, cunoștințele elevilor despre ele sînt individualizate mai lent.

Explicația acestui fapt poate fi deocamdată numai ipotetică. E cu totul posibil ca *„pădurea"* și *„grădina"* să trezească la elevi un interes mai activ decît *„grădina de zarzavat"* și *„cîmpul"*. Unele temeiuri ale acestei concluzii le oferă discuțiile noastre cu elevii. De regulă, potrivit celor spuse de ei, pădurea și grădina i-a interesat pe elevi mai mult decît grădina de zarzavat și cîmpul. De aceea e cu totul firesc să presupunem că pe baza interesului activ al elevilor pentru pădure și grădină se creează premize favorabile în vederea formării unui volum de cunoștințe mai larg, mai variat și individualizat.

Se naște de asemenea problema: ce intră în categoria cunoștințelor omogene și în ce constă conținutul cunoștințelor individualizate?

Analiza materialelor arată că din fondul cunoștințelor omogene ale elevilor fac parte acele reprezentări și noțiuni despre lumea vegetală, care sînt însușite de elevi în cadrul procesului de învățămînt din școală, precum și cunoștințele despre plantele cele mai răspîndite în localitatea respectivă și care devin obiecte la fel de accesibile tuturor copiilor de o anumită vîrstă. Cu alte cuvinte, nomenclatura complexului de cunoștințe omogene e alcătuită din termenii indicați mai sus, adică din cunoștințele dobîndite de copil în școală și prin experiența proprie nemijlocită. Iată, în acest sens, o serie de răspunsuri tipice ale elevilor: *„Despre mesteacăn, brad, pin, tei* ș. a. m. d. *știu fiindcă despre ei ni s-a vorbit la școală și fiindcă i-am și văzut în pădure, în parc"*.... ș.a.m.d.

Din fondul cunoștințelor întîlnite la o parte din elevi fac parte acele grupe de plante cu care elevii se familiarizează în mod independent, prin citirea unor cărți cu un conținut corespunzător sau prin observații personale asupra vieții plantelor, mai ales în regiunile care se caracterizează prin condiții geografice deosebite. Izvoarele acestor cunoștințe ies din cadrul programei și al mediului natural nemijlocit, ceea ce determină crearea de premize în vederea formării unui orizont individualizat mai larg la științele naturale. Un rol deosebit de mare în individualizarea cunoștințelor despre lumea vegetală revine cărților, la a căror lectură independentă trec simțitor, după datele noastre, elevii claselor a III-a și a IV-a, îndeosebi elevii cu situație bună la învățătură, elevii inteligenți. Tocmai prin aceasta se explică procesul intensiv al creșterii diversității și individualizării cunoștințelor, proces semnalat de noi la elevii clasei a III-a și mai ales la cei din clasa a IV-a.

Astfel, faptele și analiza lor ne permit să tragem concluzia generală că indicele individualizării cunoștințelor elevilor depinde de diversitatea izvoarelor de cunoaștere și de particularitățile practicii de cunoaștere a elevilor.

Să cercetăm materialele care caracterizează formarea orizontului privitor la lumea animală, la științele naturale.

TABELUL Nr. 4

Relațiile dintre aceleași denumiri și denumirile diferite ale animalelor la elevii din diferite clase (în procente)

Denumirea categoriilor de animale	CLASA I		CLASA II		CLASA III		CLASA IV	
	aceleași denumiri	denumiri diferite	aceleași denumiri	denumiri diferite	aceleași denumiri	denumiri diferite	aceleași denumiri	denumiri diferite
Insectele	95,5	4,5	89,2	10,8	80,3	19,4	72,3	27,7
Peștii	91,5	8,5	86,2	13,8	73,7	26,3	64,4	35,6
Păsările	89,4	10,6	83,8	16,2	72,3	27,7	62,5	37,5
Mamiferele	88,6	11,4	82,3	17,7	70,5	29,5	60,4	39,6
Indicii medii la toate cele patru grupe de animale	91,2	8,8	85,4	14,6	74,3	25,7	65,0	35,0

Datele tabelului nr. 4 arată că în formarea orizontului elevilor privitor la lumea animală se menține aceeași lege observată la analiza materialelor ce caracterizează procesul de dezvoltarea orizontului elevilor referitor la lumea vegetală.

Pe fiecare treaptă nouă de învățămînt se conturează tot mai limpede procesul individualizării în cunoștințele elevilor. Dacă vom compara indicii finali ai diferitelor clase, vom observa că indicele individualizării la elevii clasei I se exprimă, în general, doar prin procentul de 8,8% ; la elevii din clasa a II-a indicele crește pînă la 14,6% ; la cei din clasa

a III-a indicele creşte deja pînă la 25,7% ; la elevii clasei a IV-a — atinge 35%. Din aceste date se observă de asemenea că deplasarea cea mai simţitoare în ritmul individualizării cunoştinţelor începe din clasa a III-a.

Compararea datelor obţinute cu privire la diferite feluri de animale arată că procesul individualizării cunoştinţelor elevilor se desfăşoară cel mai lent la clasa insectelor. Procesul individualizării cunoştinţelor are loc într-un ritm mai rapid la clasa peştilor, a păsărilor şi a mamiferelor. Din aceste trei clase de animale, cel mai mult se individualizează conţinutul cunoştinţelor elevilor despre mamifere.

Prin ce se explică deosebirile în ritmul de creştere a diversităţii şi individualizării cunoştinţelor care se observă la elevi în procesul cunoaşterii diferitelor grupe de animale? Aici sînt cîteva cauze. Să ne oprim asupra unora dintre ele.

În primul rînd aceste deosebiri sînt condiţionate de specificul obiectelor de cunoaştere. Deja prin simpla comparare a *„insectelor"* şi a *„mamiferelor"* se relevă distinct însuşirile lor exterioare specifice care-şi pun pecetea pe procesul de cunoaştere. Dacă *„mamiferele"*, datorită însuşirilor lor exterioare : mărimea, relieful formelor, culoarea ş.a.m.d. lasă în conştiinţa elevului un model mai limpede şi mai viu, micile dimensiuni ale *„insectelor"*, complicînd procesul de percepţie, procesul oglindirii lor amănunţite, lasă în conştiinţa elevului un model schematic şi vag.

După cum arată materialele noastre, reprezentările elevilor despre insecte sînt extrem de puţin diferenţiate. În procesul clasificării insectelor elevii întîmpină greutăţi mari şi se sprijină cu precădere pe însuşirile pur exterioare, puţin esenţiale.

În ceea ce priveşte clasificarea speciilor de animale pe linia trăsăturilor interioare, găsirea însuşirilor specifice între diferitele reprezentări ale uneia şi aceleiaşi specii de animale este şi mai puţin accesibilă elevilor. Se înţelege foarte bine că prezenţa acestor dificultăţi în procesul cunoaşterii „insectelor" se repercutează nemijlocit asupra formării unui cerc larg de reprezentări diverse şi diferenţiate la elevi.

Procesul de cunoaştere a animalelor *„mamifere"* se desfăşoară mai bine datorită însuşirilor exterioare puternice, proprii acestor animale. Cunoştinţele elevilor referitoare la această clasă de animale se caracterizează printr-o gamă destul de largă, variată şi totodată mai precisă şi diferenţiată.

Este important să avem în vedere rolul pe care-l joacă fenomenele şi obiectele realităţii în practica perceperii zilnice a copilului.

Se ştie că copilul începe să facă cunoştinţă foarte devreme cu principalii reprezentanţi ai animalelor mamifere. Deja la vîrsta preşcolară copiii sînt, din punct de vedere „practic", destul de mult legaţi de grupa acestor animale. Formele acestor legături sînt extrem de variate. Odată cu observarea nemijlocită a multor mamifere în viaţa reală, copiii cunosc pe o scară largă aceste animale din desene şi tablouri. Un loc deosebit de important în lărgirea reprezentărilor copiilor despre mamifere îl ocupă jucăriile care înfăţişează aceste mamifere.

La vîrsta şcolară aceste posibilităţi de cunoaştere se lărgesc considerabil prin lectura independentă a cărţilor ce descriu viaţa animalelor mamifere în cele mai diverse forme geografice.

În cunoaşterea insectelor toate aceste posibilităţi sînt mult mai mici, iar unele posibilităţi lipsesc cu desăvîrşire.

În formarea unui orizont larg şi variat despre cutare ori cutare fenomene ale realităţii, interesul are de asemenea o însemnătate foarte mare. Practica însăşi şi datele culese de noi arată că elevii mici manifestă faţă de diferitele feluri de animale o atitudine diferită. Dacă clasa animalelor mamifere trezeşte, de obicei, la elevi un interes pozitiv, deosebit de viu, insectele nu stîrnesc o asemenea manifestare a interesului elevilor. Mai mult, cu excepţia cîtorva reprezentanţi ai lor, spre exemplu, a fluturilor, insectele trezesc la copii o atitudine emoţională negativă deosebit de pronunţată. Perceperea emoţională deosebită a elevilor faţă de mamifere şi insecte se exprimă prin cele mai diverse laturi ale activităţii lor: prin joc, desen, lectură ş.a.m.d Dacă cu unele animale, copiii se joacă, le desenează, ascultă cu plăcere povestiri despre ele, citesc şi vorbesc ei înşişi despre ele, celelalte animale (insectele) ocupă un loc extrem de redus în activitatea şi prin urmare şi în mintea copiilor.

În totalitatea lor, cauzele indicate condiţionează acele deosebiri care se observă în ritmul creşterii varietăţii şi individualizării cunoştinţelor la elevi despre insecte şi mamifere.

Se pune problema care reprezentări despre animale sînt comune şi care sînt particulare, individuale.

Am analizat conţinutul acestor complexe de reprezentări în legătură cu două feluri de animale: păsările şi mamiferele.

După cum arată materialele noastre, cele mai tipice reprezentări şi noţiuni care constituie conţinutul unui complex omogen de cunoştinţe sînt acelea care oglindesc grupa animalelor domestice. În toate clasele această categorie de reprezentări şi noţiuni este puţin supusă variaţiei şi individualizării.

În ce priveşte reprezentările şi noţiunile care oglindesc animalele sălbatice, acestea se împart în două grupe. Din rîndul complexului de cunoştinţe comun şi omogen fac parte acele animale care au fost studiate în şcoală. Cea de a doua grupă de reprezentări şi noţiuni despre animalele sălbatice, formată la elevi în procesul lecturii independente a cărţilor corespunzătoare, constituie cu precădere conţinutul complexului variat şi individualizat al acestor cunoştinţe. În general, cunoştinţele elevilor despre animalele sălbatice variază mult mai mult decît cunoştinţele despre cele domestice.

In încheiere, e necesar să ne mai oprim din nou asupra unei laturi a problemei analizate de noi. Analiza materialelor arată că creşterea coeficientului variaţiei şi individualizării reprezentărilor şi noţiunilor este legată, de regulă, de situaţia la învăţătură şi de nivelul general al dezvoltării intelectuale a elevilor. Comparînd rezultatele obţinute de la elevi în cadrul experienţelor cu caracterizările obţinute din partea învăţătorilor, am constatat că cel mai înalt coeficient de variaţie şi individualizare a cunoştinţelor se întîlneşte la elevii cu situaţie bună la învăţătură, la elevii

cei mai dezvoltați din punct de vedere mintal. Și dimpotrivă, elevii slabi la învățătură și elevii cu un nivel scăzut al dezvoltării intelectuale manifestă puțină vioiciune și variație în cunoștințe. Acest fapt confirmă încă odată că creșterea coeficientului de variație și individualizare a cunoștințelor este un proces firesc care oglindește cele mai progresive tendințe în dezvoltarea intelectuală a elevilor.

Cea de a treia problemă a cercetărilor noastre era *problema raportului dintre componentele intuitive și abstracte în conținutul orizontului elevilor la științele naturale.*

În mod concret ne-au interesat următoarele: oare toate plantele și animalele denumite de elevi își au imaginile corespunzătoare sau există și asemenea denumiri, care, în conștiința elevului nu se asociază cu cutare ori cutare reprezentări despre obiect.

În vederea lămuririi acestei probleme am desfășurat cercetări speciale la care au participat elevii claselor I, a II-a, a III-a și a IV-a, cîte 10 din fiecare clasă.

Pentru fiecare elev au fost alese serii speciale de tablouri și desene în care au fost incluse plantele și animalele denumite de ei. S-a cerut fiecărui elev ca din numărul total de tablouri prezentate să aleagă pentru fiecare plantă sau animal denumit de el tabloul cu imaginea plantei sau a animalului corespunzător.

Să trecem acum la analiza datelor experimentale obținute de noi, prezentate mai jos în tablourile corespunzătoare.

TABELUL Nr. 5

Indicii care oglindesc relațiile dintre componentele concrete (intuitive) și abstracte în cunoștințele elevilor despre lumea vegetală

Clasa	% indici ai coincidenței adecvate a denumirii și a imaginii obiectului	% indici ai coincidenței neadecvate a denumirii și a imaginii obiectului	% indici ai absenței legăturii dintre denumirea și imaginea obiectului
Elevii supuși experimentului			
din cl. I	72	19	9
„ „ a II-a	71	15	14
„ „ a III-a	67	8	25
„ „ a IV-a	61	5	34

După cum se vede din acest tablou, datele obținute au fost clasificate în trei categorii. În prima categorie intră indicii care oglindesc coincidența adecvată a denumirii și imaginii obiectului. În acest caz imaginea senzorială a obiectului oglindit se asociază temeinic și just cu denumirea lui verbală. Cea de-a doua categorie de denumiri este de asemenea legată în conștiința elevului de anumite imagini ale plantelor. Totuși, această legătură dintre cuvînt și imagine e neprecisă sau greșită. Pentru planta denumită elevii au ales tabloul cu o asemenea imagine a

obiectului care în mod obiectiv nu corespundea cu denumirea ei orală. Şi în sfîrşit, cea de a treia categorie a denumirilor verbale este aceea pentru care elevii n-au putut găsi tablouri cu cutare ori cutare imagine. Elevii supuşi experimentului explicau insuccesele lor în această privinţă prin două cauze: prima cauză asupra cărora ei s-au oprit mai mult, constă în faptul că ei n-au văzut nemijlocit aceste plante, despre care aveau cunoştinţă din cărţile citite sau din povestiri; cea de a doua cauză, care a figurat mult mai rar în explicaţiile elevilor era legată de uitarea imaginii obiectului.

Analizînd datele obţinute, vom vedea că nu toate cunoştinţele faptice ale elevilor despre lumea vegetală sînt legate nemijlocit de o bază intuitiv senzorială. Totodată categoria de cunoştinţe lipsită de intuiţie creşte cantitativ de la o clasă la alta. Această tendinţă se relevă deosebit de limpede prin compararea indicilor obţinuţi la toate cele patru clase de elevi despre care a fost vorba mai sus. La elevii clasei I cunoştinţele teoretice („verbalizirovanîie znania") constituie în total abia 9% în comparaţie cu volumul general de cunoştinţe. La elevii clasei a II-a procentul creşte pînă la 14%. Această categorie de cunoştinţe creşte deosebit de mult în următoarele clase. Astfel, la elevii clasei a III-a procentul creşte pînă la 25%, iar la clasa a IV-a pînă la 34%.

Acesta este tabloul faptic al schimbărilor în raportul dintre componentele verbale şi cele intuitive în cunoştinţele despre lumea vegetală la elevii din diferite clase.

Înainte de a trece la aprecierea faptelor date, să ne adresăm materialelor care caracterizează cunoştinţele aceloraşi elevi despre lumea animală.

TABELUL Nr. 6

Indicii care oglindesc raportul dintre componentele intuitive şi cele abstracte în cunoştinţele elevilor în legătură cu lumea animală

Clasa	% indicii de coincidenţă adecvată a denumirii şi imaginii obiectului	% indicii de coincidenţă neadecvată a denumirii şi imaginii obiectului	% indicii lipsei de legătură între denumirea şi imaginea obiectului
elevii supuşi experimentului			
din cl. I	81	12	7
din cl. a II-a	78	11	11
din cl. a III-a	76	6	18
din cl. a IV-a	74	2	24

Indicii care caracterizează raporturile cantitative dintre diversele categorii de cunoştinţe despre lumea animală exprimă acelaşi tablou pe care l-am obţinut odată cu analiza cunoştinţelor elevilor despre lumea vegetală. In ambele cazuri, procesul de formare a orizontului la ştiinţele naturale merge pe linia creşterii cunoştinţelor teoretice. Prezenţa unor deosebiri în indicii concreţi nu schimbă linia principală de dezvoltare.

Să ne adresăm indicilor concreți prezentați în tabelul nr. 6 și să analizăm corelația dintre componentele intuitive și cele abstracte în cunoștințele elevilor despre lumea animală. Numărul denumirilor verbale neasociate în conștiința elevului cu imaginea animalului concret crește de la clasele mici spre cele mari. Dacă la elevii clasei I cunoștințele neasociate cu imaginea animalului constituie 7% din volumul general de cunoștințe, la clasele următoare procentul cunoștințelor abstract-verbalizate crește simțitor. La elevii clasei a II-a categoria acestor cunoștințe crește pînă la 11%, la elevii clasei a III-a pînă la 18%, iar la elevii clasei a IV-a pînă la 24%.

Prin ce se explică faptele obținute de noi? Sînt ele oare rezultatul unor neajunsuri sau greșeli în procesul de învățămînt sau oglindesc mersul firesc al dezvoltării gîndirii elevului?

La prima vedere se poate spune că dezvoltarea așa-numitelor cunoștințe teoretice (verbalizate), neasociate de imaginea obiectului, este rezultatul unor lipsuri ale procesului de învățămînt. O asemenea explicație poate fi admisă dacă ne referim la acele cunoștințe care sînt mai mult sau mai puțin reglementate prin cerințele programelor de învățămînt. Prin studierea plantelor și animalelor despre care se vorbește în programe, pedagogul trebuie să obțină ca în conștiința elevilor denumirile verbale și descrierile obiectului să se asocieze temeinic cu imaginea obiectului real. Legătura aceasta dintre cuvînt și imagine se realizează în procesul de învățămînt cu ajutorul diverselor materiale intuitive care asigură treapta respectivă de concretizare a cunoștințelor.

În cazul cînd nivelul concretizării cunoștințelor este insuficient de ridicat, în conștiința elevilor nu se formează legătura adecvată și temeinică dintre cuvîntul care denumește obiectul, pe de o parte și imaginea sa pe de altă parte. În experimentul nostru aceste cunoștințe ale elevilor au fost trecute într-o grupă specială. Datele cifrice prezentate în tablourile noastre arată că procentul maximal al denumirilor verbale ale obiectului ce nu corespund cu imaginea obiectului se observă la elevii claselor I și a II-a. Cît privește elevii claselor a III-a și a IV-a numărul asocierilor greșite dintre cuvînt și imagine scade simțitor.

Sîntem pe deplin îndreptățiți să presupunem că în cazul acesta scăderea procentului asocierilor greșite e condiționată de formarea unei imagini mai precise și mai diferențiate a obiectului în etapele următoare ale învățămîntului.

Astfel, necoincidența denumirii obiectului cu imaginea lui poate fi rezultatul nefolosirii posibilităților procesului de învățămînt.

Totuși, după cum am arătat mai înainte, micșorarea coeficientului intuitiv- senzorial în formarea orizontului elevilor la științele naturale nu poate fi explicată numai prin considerente de ordin pedagogic. Procesul acesta de teoretizare a cunoștințelor este pe deplin firesc. El oglindește creșterea funcției de abstractizare a gîndirii în activitatea de cunoaștere a elevului. Într-o anumită etapă a dezvoltării mintale, copilul se străduiește în activitatea sa de cunoaștere *„să se elibereze"* de intuiție și să se sprijine pe cuvînt. Aceste fapte au fost menționate într-o serie de cercetări de psihologie (Mencinskaia, Bogoliubov, Leontiev, Luria ș. a.).

Această trecere în procesul de cunoaștere de la sprijinirea nemijlocită pe obiect la sprijinirea pe cuvînt se înfăptuiește treptat și în legătură cu schimbarea funcției cuvîntului în activitatea de cunoaștere a elevului. Datorită abstractizării și îndepărtării lui de obiectul concret, cuvîntul devine un mijloc de oglindire mai generalizată a realității sub forma unor reprezentări și noțiuni generale.

În procesul de cunoaștere se schimbă parcă obiectul cunoașterii și pentru copil devin actuale însușirile interioare și celelalte particularități esențiale ale obiectului care nu sînt date pe plan intuitiv, în locul imaginii exterioare a obiectului (forma, mărimea, culoarea ș. a). Constatările exprimate prin cuvînt se adîncesc din ce în ce mai mult în aspectele lor esențiale.

Această teză teoretică adoptată de psihologia sovietică își găsește confirmarea și în materialele noastre experimentale. Elevii care n-au știut să aleagă tabloul cu imaginea corespunzătoare obiectului denumit au dovedit totodată că au suficiente cunoștințe despre obiectul respectiv.

Vom aduce cîteva exemple:

1. Elevul G. (clasa I): *„Piersicii cresc în grădini, în ei cresc „mere" gustoase; ei cresc acolo unde e cald".*

2. Elevul N. (clasa a II-a): *„Meiul crește pe cîmp, el e semănat de colhoznici și apoi din el se face arpacaș".*

3. Elevul K. (clasa a III-a): *„Cedrul este o plantă coniferă, crește în taiga. În cedru cresc mici nuci (alune), din ele se face ulei. În pădurile de cedri sînt multe veverițe care rod nuci".*

4. Elevul S. (clasa a IV-a): *„Plantele gumifere se află în țările sudice, tropicale. Din ele se obține cauciucul, din care apoi se face guma".*

5. Elevul Z. (clasa I): *„Cucul este o pasăre care trăiește în pădure și cîntă cu-cu. El depune ouă în cuiburi străine, nu-și hrănește copiii. Mie nu-mi place cucul".*

6. Elevul G. (clasa a II-a): *„Rechinul este un pește mare și rău, care atacă pe oricine, chiar și pe om. Rechinul trăiește în mările calde".*

7. Elevul V. (clasa a III-a): *„Samurul trăiește în taiga, el are o blană foarte călduroasă și scumpă. Samurul este un animal viclean, vînătorii îl găsesc greu".*

8. Elevul A. (clasa a IV-a): *„Zimbrul este un animal sălbatic, se hrănește cu iarbă, iarna se hrănește cu rămurele și cu coajă de copac. Zimbrii trăiesc în pepinierele pădurilor. Numărul zimbrilor e mic și acum este interzisă uciderea lor".*

Exemplele date dovedesc existența la elevi a unor anumite cunoștințe care oglindesc destul de adecvat unele însușiri generale ale animalelor și plantelor denumite.

Trăsătura distinctivă a răspunsurilor elevilor examinați constă în aceea că în aceste răspunsuri componentele intuitive sînt reduse la minimum, iar în unele dintre ele componentele intuitive lipsesc cu desăvîrșire, ceea ce face ca imaginea obiectului să dispară în însușirile sale exterioare principale. În definițiile și caracterizările plantelor și animalelor trec pe primul plan componentele de abstractizare, de generalizare. Pe lîngă caracterizarea plantelor, în răspunsuri se menționează apartenența lor după aspect, zona geografică unde cresc (cresc acolo unde e cald, în țările tropicale), se subliniază îndeosebi foloasele aduse de plante vieții omului, iar uneori vieții animalelor. În caracterizările animalelor, alături de însușirile specifice și de condițiile de viață sînt menționate însușirile animalelor în ceea ce privește „purtarea" lor (*„cucul depune ouăle în cuiburile străine, nu-și hrănește copiii", „rechinul e...*

peşte rău, atacă pe oricine, chiar pe om" ; *„samurul este un animal viclean, vînătorii îl găsesc greu"* ş. a. m. d.

Trăsături asemănătoare în caracterizările făcute de elevi au fost găsite şi cu privire la multe alte plante şi animale. Prin acestea se accentuează de asemenea atenţia îndreptată cu precădere asupra însuşirilor din afara intuiţiei.

Toate aceste fapte ne permit să tragem o concluzie generală în sensul că *deplasările* în abstractizarea şi formarea gîndirii bazată pe noţiuni a elevului sînt legate de intensificarea rolului cuvîntului în procesul de cunoaştere.

În materialele noastre există şi asemenea denumiri care sînt rupte de obiectele indicate şi care nu oglindesc însuşirile şi calităţile lor reale. În cazul acesta, cuvîntul ce indică obiectul — nefiind însuşit în sensul său real — n-a putut să-şi îndeplinească funcţia sa de cunoaştere. E limpede că acest fel de denumiri formale se deosebesc din punct de vedere psihologic de denumirile care sînt asociate în conştiinţa copilului cu reprezentările şi noţiunile care oglindesc în mod adecvat obiectele şi fenomenele realităţii.

În acest sens trebuie să subliniem că sprijinirea pe cuvînt în procesul de cunoaştere va deveni pentru copil psihologiceşte posibilă după ce cuvîntul întrebuinţat va fi însuşit de elev în sensul său real, pe baza experienţei sale senzoriale multilaterale. După părerea lui I. P. Pavlov gîndirea verbal-abstractă este capabilă să semnalizeze şi să înlocuiască gîndirea intuitivă tocmai pentru că ea se bazează pe aceasta din urmă şi se află în cea mai strînsă legătură cu ea. Din acest punct de vedere, cu cît experienţa senzorială nemijlocită a elevului este mai bogată, cu atît cuvîntul începe să joace un rol mai important în oglindirea generalizată, multilaterală a realităţii.

Datele obţinute de noi confirmă această teză. Analiza comparativă a datelor arată că creşterea intensivă a coeficientului de cunoştinţe abstract-verbalizate se observă la elevi începînd cu clasa a III-a şi mai ales cu a IV-a, unde întreaga experienţă precedentă a format un volum suficient de mare de reprezentări concrete despre diferitele feluri de animale şi plante.

Totuşi, acordînd atenţia cuvenită însemnătăţii reprezentărilor ca fundament senzorial în formarea gîndirii logice abstracte, noi menţionăm totodată că greutatea specifică a reprezentărilor în procesul de cunoaştere scade în mod firesc. Concret, aceasta se exprimă prin faptul că creşterea cunoştinţelor la elevi nu corespunde totdeauna simplei creşteri a cercului lor de reprezentări. Lipsa aceasta de corespondenţă sporeşte de la clasele mici la cele mari ; cu cît elevul e mai mare, cu atît în cunoştinţele lui sînt mai multe noţiuni pentru care nu există imagini şi reprezentări corespunzătoare.

Datorită sistemului format de cunoştinţe generalizate se creează în perceperea elevului premize pentru oglindirea mijlocită a realităţii, oglindire în care încep să acţioneze pe primul plan componentele de abstractizare ale gîndirii.

Cunoştinţele la elevul mic au două izvoare: experienţa personală — oglindirea nemijlocită a realităţii sub forma de reprezentări — şi învăţămîntul în şcoală (învăţătorul, cartea) — oglindirea mijlocită a realităţii sub forma noţiunilor.

De la o clasă la alta, odată cu creşterea vîrstei elevului, componentele mijlocite, adică acelea formate în procesul de învăţămînt şi în lectura independentă, încep să aibă o greutate specifică din ce în ce mai mare în gîndirea elevului. Locul şi rolul componentelor intuitive nemijlocite se micşorează.

În legătură cu aceasta se schimbă şi raportul lor în viaţa intelectuală a elevului. Cu cît elevul e mai mic, cu atît mai limpede apare tendinţa de a concretiza noile cunoştinţe, noţiuni în lumina reprezentărilor experienţei nemijlocite. Creşterea orizontului intelectual în procesul de învăţămînt creează prin însuşirea noilor cunoştiinţe condiţii şi o bază mai largă în vederea concretizării.

Creşterea rolului aşa numitelor componente mijlocite nu înseamnă că componentele nemijlocite se şterg şi se exclud din gîndirea elevului. În procesul formării gîndirii elevului componentele intuitive se transformă, se lărgesc şi se precizează.

Elevii claselor I şi a II-a se sprijină în însuşirea cunoştinţelor mai ales pe reprezentările experienţei personale nemijlocite. În virtutea acestei particularităţi concretizarea nu e totdeauna deplină şi adecvată. Esenţa problemei rezidă în limitarea şi insuficienţa precizie a reprezentărilor copilului. În virtutea acestui fapt nu se creează totdeauna în gîndirea copilului legăturile adecvate dintre vechi şi nou. Asociaţiile sînt construite deseori pe baza analogiei exterioare sau a presupunerii. Firește, aceasta duce la greşeli în înţelegerea materialului ce se predă la clasă, în formarea noţiunilor. De aceea învăţătorul nu trebuie să dea elevilor noi şi noi noţiuni care nu pot fi legate de cercul real de reprezentări al elevilor din clasele I şi a II-a.

Deplasările în dezvoltarea gîndirii copilului — deplasări ce fixează însuşirile generale şi cele mai esenţiale ale realităţii — încep să acţioneze limpede la elevii din clasa a III-a şi îndeosebi la cei din clasa a IV-a. Reprezentarea particular-concretă e limitată în timp şi spaţiu, se transformă treptat într-una mai generală. În realitate aceasta se exprimă prin priceperea de a vedea şi de a găsi într-un fenomen particular concret însuşirile generale în raport cu alte fenomene. Limitarea în timp şi spaţiu e învinsă, momentele istorice şi geografice se oglindesc tot mai viu în conţinutul cunoştinţelor. Conţinutul cunoştinţelor spre sfîrşitul şcolii elementare, adică la elevii clasei a IV-a constă nu în detailarea concretă a însuşirilor cutărui sau cutărui fenomen — lucru ce se observă deobicei la elevii claselor I şi a II-a — ci în sublinierea însuşirilor celor mai generale şi mai esenţiale ale realităţii. Datorită acestui fapt se lărgeşte baza concretizării, creşte ritmul şi precizia în însuşirea cunoştinţelor noi. La rîndul său acest fapt asigură temeiuri mai puternice pentru dezvoltarea gîndirii abstracte şi generalizatoare a elevului, trecerea la o gîndire clară mai largă şi mai sistematică.

Cercetările noastre au urmărit lămurirea unor particularități ale formării reprezentărilor și noțiunilor la științele naturale.

Examinarea materialelor noastre a arătat că:

1. Creșterea cercului de reprezentări și noțiuni la elevi pe diferite trepte de învățămînt nu se realizează într-un ritm uniform. S-a observat că de la clasele mici spre cele mari procesul de lărgire a cunoștințelor se înfăptuiește într-un ritm din ce în ce mai rapid și mai progresiv.

2. De la clasele mici spre cele mari omogenitatea în conținutul cunoștințelor scade, iar individualizarea cunoștințelor crește. Cele mai mari deplasări în creșterea coeficientului de variabilitate în conținutul cunoștințelor se observă la elevii claselor a III-a și mai ales a IV-a. La elevii claselor I și a II-a coeficientul de variabilitate e mai scăzut și de aceea numărul de reprezentări necorespunzătoare în privința conținutului lor e neînsemnat.

3. În procesul de formare a orizontului la științele naturale se schimbă relațiile dintre componentele intuitive și abstracte. Cu fiecare treaptă nouă de învățămînt componentele abstracte acționează tot mai clar în dobîndirea cunoștințelor de către elevi. În sistemul de cunoștințe al elevului crește numărul acelor noțiuni care nu se asociază în conștiința lui cu imaginile și reprezentările corespunzătoare.

DE PESTE HOTARE

NOI ACȚIUNI ÎN LEGATURĂ CU COOPERAREA CADRELOR DIDACTICE DIN LUMEA ÎNTREAGĂ

Zi de zi devine tot mai mult simțită activitatea complexă a cooperării și unității de acțiune a cadrelor didactice în lupta lor pentru un învățămînt democratic, pentru prietenia între popoare, pentru pace și progres.

În această ordine de idei, comitetul de conducere F.I.S.E. (Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement) întrunit la Praga, la începutul lunii septembrie 1956, a dezbătut și a luat hotărîri de o deosebită însemnătate într-o serie de probleme.

Astfel, în lupta pentru cooperarea pe plan internațional și unitatea de acțiune a cadrelor didactice, un punct important reprezintă hotărîrea luată de a se ține în cursul lunii iulie 1957 Conferința mondială a cadrelor de învățămînt. În afară de aceea care a avut loc în 1946, anul înființării Federației internaționale sindicale a învățămîntului, o asemenea conferință nu s-a mai ținut din 1953. Tot în 1957 se va ține și cel de-al IV-lea Congres sindical mondial.

La Conferința mondială a cadrelor de învățămînt se vor discuta chestiuni esențiale ca: situația actuală pe plan internațional a școlii și a cadrelor didactice, educația tineretului în spiritul patriotismului și al prieteniei între popoare, problema unității de acțiune a cadrelor de învățămînt, sărbătorirea pe plan mondial a zilei Cartei educatorilor.

De asemenea în urma propunerii profesorilor italieni s-a hotărît să se țină în anul 1957 o Conferință mondială privind rolul științei în cultură și educație. Cu acest prilej se vor dezbate problemele: rolul științei în cultură, educație și formarea umanistă a omului și noile descoperiri ale științelor naturii și folosirea lor în învățămînt.

În problema dezvoltării unității de acțiune între organizațiile cadrelor didactice s-au făcut pînă acum pași însemnați. Există o puternică organizație mondială a cadrelor de învățămînt: Federația internațională sindicală a învățămîntului, care numără peste 6 milioane de membri. Această organizație duce o largă acțiune pe plan internațional în vederea cooperării între organizațiile cadrelor didactice, fără deosebire de convingeri politice, credințe religioase sau discriminări de rasă.

În afară de aceasta a fost înființat comitetul de cooperare a federațiilor internaționale ale personalului de învățămînt, care constituie o realizare de o deosebită importanță, el coordonînd activitatea marilor organizații internaționale de învățămînt: F.I.P.E.S.O. (Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel), F.I.A.I. (Fédération internationale des associations d'instituteurs) și F.I.S.E. (Fédération internationale syndicale de l'enseignement).

Una din înfăptuirile de seamă ale acestui comitet este adoptarea Cartei educatorilor care reprezintă un program comun de acțiune pentru cadrele didactice de pretutindeni.

Sesiunea de la Praga a comitetului de conducere F.I.S.E. a adus la cunoștință că s-au făcut primii pași pentru o însemnată lărgire a cooperării profesorilor pe plan internațional. E vorba de inițierea unor legături mai strînse cu C.M.O.P.E. (Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante), care în conferința de la Manila, din august 1956, s-a declarat în principiu pentru colaborarea cu F.I.S.E.

În sesiunea de la Praga comitetul de conducere F.I.S.E. a mai hotărît ca organizațiile cadrelor didactice de pretutindeni să comemoreze în decursul anilor 1957, 1958 pe marele pedagog Ian Amos Komensky ale cărui principii de educație și învățămînt, profund științifice și democratice se dovedesc actuale și astăzi. Această comemorare se va face cu prilejul împlinirii a 300 de ani de la apariția lucrărilor sale: „Opera didactica omnia" și „Orbis sensualium pictus".

Astfel s-a hotărît să se ridice statui și să se așeze plăci comemorative în orașele din țările unde marele pedagog și-a dus activitatea, ca de ex. în Cehoslovacia, Polonia, Suedia, Anglia, Ungaria, Olanda. De asemenea se vor organiza pretutindeni conferințe, sesiuni științifice, schimburi culturale între pedagogii cehoslovaci și străini, manifestații cu caracter comemorativ.

In aceeași direcție, a unei susținute acțiuni pentru un învățămînt democratic, pentru pace și prietenie între popoare, trebuie amintită cea de a 25-a sesiune ținută la Geneva în octombrie 1956 a Comitetului de cooperare a marilor organizații internaționale de învățămînt F.I.S.E., F.I.P.E.S.O. și F.I.A.I. La această sesiune a fost soluționată hotărîrea luată de U.N.E.S.C.O. de a fi invitat un membru al Comitetului la prima sesiune a Consiliului internațional pentru problemele școlare. De asemenea comitetul cere ca U.N.E.S.C.O. să intervină pentru remedierea unor lipsuri serioase de care suferă învățămîntul în țările capitaliste, ca: numărul insuficient de localuri școlare, material didactic învechit și în mică cantitate, lipsa de cadre didactice calificate, slaba salarizare a personalului didactic etc. și protestează împotriva încălcării drepturilor democratice, a drepturilor sindicale, împotriva nerespectării prevederilor Cartei educatorilor și a rezoluției privind drepturile generale ale cadrelor de învățămînt adoptată în 1954 de Organizația internațională a muncii.

Tot pe linia cooperării pe plan internațional a organizațiilor cadrelor didactice, trebuie amintit un alt eveniment important. În octombrie 1956, cu prilejul vizitei făcute în U.R.S.S. de o delegație de profesori englezi, în frunte cu președintele și secretarul general al organizației N.U.T. (National Union of Teachers) s-a semnat de către aceștia și de către reprezentanții Sindicatului muncitorilor din învățămînt din U.R.S.S. o declarație comună în care ambele părți sînt de acord să promoveze dezvoltarea relațiilor de prietenie între cadrele de învățămînt ale celor 2 țări și să asigure unitatea de acțiune pe plan internațional a cadrelor didactice, avînd ca bază principiile Cartei educatorilor. În acest sens se vor înlesni schimburile de publicații, de informații cu caracter educativ, de manuale, material didactic și filme educative. *Ucitelskaia Gazeta* din U.R.S.S. și *The Schoolmaster* din Anglia își

vor trimite reciproc informaţii privitoare la situaţia cadrelor didactice, condiţiile lor de lucru, dezvoltarea învăţămîntului etc.

În cadrul aceleiaşi preocupări pentru îmbunătăţirea relaţiilor internaţionale ale cadrelor de învăţămînt, în vara anului 1957 se va ţine în Suedia un seminar internaţional de pedagogie, la care vor participa atît studenţi ai institutelor pedagogice din diferite ţări, cît şi tineri profesori. Se vor dezvolta probleme ca: scopul educaţiei, sistemele de educaţie, factorii care influenţează dezvoltarea copiilor, reforma învăţămîntului în Suedia. Conferinţele şi dezbaterile vor fi urmate de vizite la instituţiile educative din Suedia, de programe culturale etc. Vor fi cerute informaţii în diferite ţări privind condiţiile de învăţătură şi de lucru ale studenţilor de la pedagogie şi ale tinerilor profesori pentru a se redacta un studiu. Seminarul se va bucura de sprijinul U.N.E.S.C.O., F.I.S.E. şi al organizaţiilor internaţionale studenţeşti U.I.S. şi C.O.S.E.C.

În acţiunea pentru realizarea unui învăţămînt democratic, pentru prietenia între popoare, pentru pace şi progres, un loc de seamă îl ocupă şi preocuparea de a face cunoscute marile realizări în domeniul învăţămîntului ale ţărilor care construiesc socialismul, cît şi greutăţile care trebuie învinse.

Astfel în „Enseignants du monde" atît de răspîndita revistă a F.I.S.E. găsim în ultimul număr din 1956 cîteva date importante cu privire la învăţămîntul din Republica Populară Romînă şi Republica Populară Ungară. Într-un amplu şi documentat articol[1] prof. Stanciu Stoian, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice face o prezentare de ansamblu privind conţinutul ştiinţific al învăţămîntului în Romînia, în care sînt expuse principiile şi direcţiile fundamentale ale reformei şcolare din august 1948 şi se arată în mod amănunţit ce înseamnă această reformă şi realizările ei faţă de trecut.

În ce priveşte realizările şcolare din Republica Populară Ungară, un succint articol dă cîteva date însemnate[2]. În locul vechiului învăţămînt neştiinţific şi în cea mai mare parte confesional, cu ştiuta lipsă de localuri şcolare şi un corp didactic insuficient şi prost retribuit, s-a reuşit să se realizeze un învăţămînt laic şi ştiinţific, o şcoală unică şi democratică. S-a creat şcoala unică de 8 ani, generală şi obligatorie. În 1950 biserica s-a separat de stat; din 1949 învăţămîntul religios e facultativ. S-a început o susţinută campanie de construcţii şcolare. Al doilea plan cincinal prevede construirea a 4500 săli de clasă. Numărul învăţătorilor, de la 26 mii cît era în 1937—1938 a crescut la 40 mii în 1952—1953, iar în ce priveşte salarizarea se depun străduinţe pentru asigurarea unui salariu corespunzător înaltelor sarcini sociale ce revin cadrelor de învăţămînt.

Bogata şi variata activitate depusă de F.I.S.E. pentru cooperarea pe plan mondial a cadrelor didactice, cît şi roadele acestei activităţi, dovedesc că pretutindeni cadrele didactice sînt în primele rînduri ale luptei pentru progres social, pentru pace între popoare.

ION V. ORGHIDAN

[1] „Enseignants du monde" nr. 19, decembrie 1956, pag. 43—47.
[2] Idem, pag. 5—6.

RĂSFOIND PAGINILE PRESEI DE PESTE HOTARE

U. R. S. S.

— Elevii şcolii nr. 346 din Moscova au iniţiat o activitate interesantă şi folositoare.

Ei au organizat „fabrica" lor pionierească care cuprinde cîteva secţii: de cartonaj, de electromontaj, de navomodele, de tîmplărie, de împletituri, de ambalaj, de cadouri şi de cusut. În prezent colectivul „fabricii" lucrează intens pentru cel de-al VI-lea Festival Mondial al Tineretului şi Studenţilor. Multe treburi au cei din secţia de croitorie. Ei au primit comanda să pregătească peste două sute de costume sportive şi mici costume naţionale pentru păpuşi.

— În Porhov (regiunea Pskov) a avut loc o conferinţă a elevilor consacrată rolului elevilor în munca de folos obştesc. S-au adus exemple care dovedesc că această muncă devine din ce în ce mai mult iubită de elevi. Astfel, numai în colhozurile din regiune 1025 elevi au lucrat mai mult de 32.000 zile muncă. Elevilor care s-au evidenţiat în munca din colhozuri şi din întreprinderi li s-au înmînat diplome de onoare din partea Comitetului raional al Comsomolului.

REPUBLICA POPULARĂ DEMOCRATĂ COREANĂ

— La Institutul de limbă şi literatură al Academiei de Ştiinţe a Republicii Populare Democrate Coreene a avut loc o şedinţă a lingviştilor şi literaţilor în cadrul căreia s-a format un comitet pentru studierea problemelor legate de reforma scrierii coreene.

S. U. A.

— În şcolile din America propovăduitorii maccarthysmului au creat un regim datorită căruia învăţătorii şi profesorii nu mai pot munci în liniştе. Profesorii se tem permanent de interogările prin care li se cere să relateze nu numai despre vederile lor politice, dar şi despre cele ale colegilor lor şi despre comportarea acestora, bănuiţi de activitate „conspirativă".

Nu de mult organele şcolare oficiale din New-York au îndepărtat cîţiva profesori pentru faptul că aceştia refuzaseră să devină pîrîtori. Cei în cauză s-au adresat cu cereri inspectoratului şcolar al statului, iar Allen, şeful inspectoratului a dezaprobat suspendarea profesorilor. În acelaşi timp însă, organele oficiale ale oraşului anunţă că protestează împotriva hotărîrii lui Allen pe care o vor da instanţelor judecătoreşti, deoarece ea împiedică „desfăşurarea

întregii programe anticonspirative" din instituțiile de învățămînt. După părerea organelor oficiale de învățămînt din New-York una din „obligațiile de bază" ale învățătorilor și profesorilor o constituie urmărirea și denunțarea colegilor.

După cum comunică gazeta americană „New York Times", Allen a ținut să sublinieze într-o cuvîntare, că încercările de a-i face pe profesori să fie urmăritori aduc „mai multe pagube decît foloase" și că „această formă de închiziție nu poate să aibă loc în sistemul școlar". Textul hotărîrii lui Allen, publicat de gazetă, dovedește că acesta nu poate fi nicidecum bănuit că ar simpatiza „elementele conspirative", deoarece Allen demonstrează permanent atitudinea sa anticomunistă. El se teme însă pur și simplu că școala se va destrăma, că dacă „baza pentru mulțumirea oficialității va fi atitudinea profesorilor de urmăritori", atunci școala va fi amenințată de „un crah moral". „Uniunea învățătorilor" și „Ghilda învățătorilor" au întîmpinat cu bucurie hotărîrea lui Allen, însă în același timp organele oficiale arată că vor lua măsuri împotriva rechemării învățătorilor și profesorilor care au fost scoși de la post.

Lupta pentru soarta învățătorilor și profesorilor care nu vor să devină informatori arată că maccarthysmul a pătruns adînc în sistemul școlar din S.U.A. și că aduce o daună serioasă.

REPUBLICA FEDERALĂ GERMANĂ

— 80% din școlile elementare și medii din Republica Federală Germană sînt școli confesionale care servesc direct și indirect bisericii.

— În timp ce în Republica Democrată Germană 90% din studenți primesc burse, în Republica Federală Germană doar 3% din studenți primesc burse.

ALGERIA

— La chemarea Frontului Național de Eliberare din Alger, elevii musulmani au desfășurat o grevă de protest împotriva acțiunilor colonialiștilor francezi care înăbușă mișcarea de eliberare. La grevă au participat 95% din numărul elevilor.

TANGANICA

— Gazeta americană „Leibois Daily" a publicat comunicatul locțiitorului secretarului general al Federației Sindicale din Tanganica — M. Mpangal, despre situația grea a populației din acest teritoriu administrat de Anglia. Activistul sindical din Tanganica a arătat că 95% din populația acestui teritoriu este analfabetă. Pentru cei 8 milioane de locuitori există doar patru școli medii, dintre care numai două sînt întreținute de stat. Pentru europeni, care în țară pot fi socotiți pînă la 20.000 există școli separate, închise pentru populația autohtonă.

VIETNAMUL DE SUD

— După cum reiese din ştirile comunicate în presă, în Saigon şi alte oraşe din Vietnamul de Sud se simte o criză acută în privinţa şcolarizării copiilor. În Saigon şi suburbiile Şolon, a căror populaţie este de 2.200.000 de oameni există doar cîteva zeci de şcoli. În anul 1956 şcolile de stat au putut cuprinde numai 10% din numărul celor care doreau să înveţe. Gazetele din Vietnamul de Sud arată că în oraş sute de clădiri bune pentru şcoli sînt folosite drept cazărmi.

COLUMBIA

— Dictatura generalului Rojas Pinilla a aruncat în închisoare pentru convingerile lor politice pe profesorii Vasco şi Collara de la Universitatea liberă din Bogota. Aceşti profesori au stat 4 luni în închisoare iar acum urmează să fie aduşi în faţa tribunalului militar fără a avea dreptul de a alege un jurist civil.

UNELE PROBLEME LEGATE DE ORGANIZAREA ŞI PREDAREA LUCRĂRILOR PRACTICE DE ATELIER LA ŞCOLILE DE 7 ANI ŞI MEDII

TUTOVEANU BORIS
metodist, Direcţia didactică-metodică din Ministerul Învăţământului şi Culturii

Acordînd o deosebită importanţă educaţiei tineretului în spiritul nou al cerinţelor construirii socialismului, Comitetul Central al Partidului Muncitoresc Romîn şi Consiliul de Miniştri al R.P.R., prin Hotărîrea din 13 iulie 1956, cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală, au trasat sarcina introducerii treptate a elementelor de învăţămînt politehnic în şcolile de şapte ani şi medii.

Răspunzînd acestei sarcini, multe cadre didactice din şcoli şi organe de învăţămînt au desfăşurat, începînd cu anul şcolar în curs, o susţinută muncă didactică, împletită cu bogate iniţiative organizatorice. Un loc important în cadrul acestei munci l-a ocupat organizarea lucrărilor practice de atelier şi agricole la o serie de şcoli de şapte ani şi medii.

Din constatările organelor de îndrumare şi control, cît şi din consfătuirile cadrelor didactice care au avut loc în cursul anului şcolar 1956—1957, a rezultat că multe şcoli au pornit cu mult elan la organizarea şi înzestrarea atelierelor şcolare. În această acţiune şcolile s-au bucurat de sprijinul organelor puterii de stat locale, al întreprinderilor, cooperativelor şi al unităţilor agricole socialiste, precum şi al părinţilor.

Numărul şcolilor de şapte ani şi medii care au obţinut rezultate bune în munca de politehnizare se ridică în acest an şcolar la peste o sută. Printre acestea pot fi date ca exemplu: şcoala medie din Orşova, şcoala medie din Breaza, şcoala de şapte ani nr. 13 din Oradea, şcoala pedagogică din Deva ş.a. Munca perseverentă a cadrelor didactice din aceste şcoli, care cu ajutorul întreprinderilor şi al organelor puterii locale au reuşit să obţină rezultate bune, confirmă că pe plan local sînt multe posibilităţi pentru ca şcoli situate în centre raionale şi oraşe industriale să-şi poată organiza şi înzestra atelierele.

De asemenea, alte şcoli de şapte ani şi medii, din iniţiativă proprie, avînd sprijinul şcolilor profesionale şi al unităţilor productive, au organizat în bune condiţii lucrările practice de atelier, în atelierele unor şcoli profesionale sau în întreprinderi. Un exemplu în această privinţă îl constituie şcoala medie din Nădlac, raionul Pecica, regiunea Timişoara, care a organizat lucrări practice de atelier cu clasele V—VII, în atelierele cooperativei meşteşugăreşti „Ferocar" din localitate. În ajutorul şcolii vin şi foarte mulţi părinţi ai elevilor. Asemenea realizări, cu ajutorul acordat de părinţi, au obţinut şcolile medii din Măgura Codlei, Rîşnov, regiunea Stalin, şcolile de şapte ani din Topliţa, Regiunea Autonomă Maghiară, şcoala medie nr. 1 din Iaşi etc.

Totuşi, în organizarea lucrărilor practice de atelier s-au semnalat şi unele lipsuri serioase. Aceste lipsuri duc la minimalizarea importanţei lucrărilor practice de atelier ca elemente ale politehnizării. Astfel, unele şcoli de şapte ani au trecut la introducerea lucrărilor practice organizînd ateliere în camere insalubre şi întunecoase. Asemenea ateliere nu oferă condiţii normale pentru buna desfăşurare a lucrărilor practice şi periclitează sănătatea elevilor.

Alte şcoli nu au ţinut seamă de instrucţiunile prevăzute în Buletinul nr. 6 din 1956 al Ministerului Învăţămîntului şi Culturii, cu privire la organizarea şi înzestrarea atelierelor. Aşa se face că se întîlnesc şcoli care desfăşoară munca didactică în ateliere foarte slab înzestrate cu utilajele, sculele şi materialele necesare. În asemenea condiţii,

fără îndoială că lucrările practice nu vor stîrni la elevi interesul necesar pentru efectuarea muncii în atelier şi ca atare nu pot fi satisfăcute cerinţele programelor.

S-au înregistrat lipsuri şi în organizarea lucrărilor practice în atelierele şcolilor profesionale sau întreprinderilor. Ele provin, pe de o parte, din neînţelegerea dintre şcoală şi întreprinderea sau şcoala profesională în ceea ce priveşte asigurarea locului de practică pentru elevi, în tot cursul anului şcolar. Pe de altă parte, din tendinţa ce se manifestă la unii de a aluneca spre un practicism îngust, prin trecerea elevilor din clasele V—VII la practică direct în secţiile productive pe lîngă muncitori, fără ca în prealabil elevii să fi primit o pregătire corespunzătoare în legătură cu procesele de producţie.

Defecţiuni se întîlnesc pe alocuri şi în alegerea şi angajarea cadrelor necesare predării lucrărilor practice de atelier. Or, angajînd cadre necorespunzătoare, lipsite de experienţă în învăţămînt, fără un nivel de pregătire, nu pot fi satisfăcute cerinţele programelor de a se preda cunoştinţele politehnice la un nivel ştiinţific corespunzător. Neîngăduită este şi atitudinea unor directori de şcoli care minimalizează importanţa predării lucrărilor practice de atelier. Programarea nejustă a orelor de lucrări practice în zilele cînd orarul este deja supraîncărcat, face ca elevii să vină obosiţi la atelier şi drept urmare să nu dea cuvenita atenţie muncii practice de atelier.

Activitatea de îndrumare şi control a muncii profesorilor-maiştri nu se face de cei în drept, potrivit cerinţelor pedagogice. Sînt cazuri cînd organele de conducere din şcoli nu asistă la orele de lucrări practice, motivînd că nu sînt de specialitate. A nu ţine seamă de faptul că profesorii-maiştri au nevoie de îndrumarea pedagogică şi didactică în predarea lecţiilor, însemnează să lăsăm ca acest aspect al introducerii elementelor de politehnizare să se desfăşoare nesatisfăcător.

Constatările pe marginea problemelor de mai sus, fac necesară ca, în privinţa organizării lucrărilor practice de atelier şi pentru imprimarea unei linii juste în predarea lor în spiritul cerinţelor învăţămîntului politehnic, să se facă unele precizări. Noi le facem animaţi de gîndul că vom putea ajuta cadrele didactice de specialitate în rezolvarea justă a acestei probleme.

Cerinţe ale organizării lucrărilor practice de atelier

Lucrările practice de atelier se pot organiza în şcolile de şapte ani şi medii atunci cînd şcoala dispune de două săli pentru atelierul de tîmplărie şi cel de lăcătuşerie (cel puţin 40 m² o sală). În acest caz se pune problema numai a înzestrării acestor ateliere, care se poate realiza cu ajutorul întreprinderii care patronează şcoala; ajutorul părinţilor şi al elevilor; ajutorul unităţilor productive obşteşti locale; sprijinul financiar al secţiei de învăţămînt, prin prevederea de fonduri necesare înzestrării acestor ateliere.

Şcoala care îşi propune organizarea lucrărilor practice de atelier în ateliere proprii, este indicat să înceapă activitatea pentru organizarea atelierelor încă din trimestrul III al anului financiar care precede anul şcolar în care se vor organiza lucrările practice de atelier. Conducerii şcolii îi revine sarcina stabilirii unor condiţii de bază ca:

a) Indicarea numărului şi al felului lor, al utilajelor şi maşinilor ce vor fi asigurate şcolii de către întreprinderea care o patronează, de comitetul de părinţi sau de alte unităţi productive. Pentru aceasta, conducerea şcolii, colaborînd printr-o comisie formată din profesori, părinţi şi specialişti în organizarea de ateliere, este bine să ia legătură cu toate întreprinderile şi unităţile productive locale, stabilind, prin convenţii scrise, ceea ce se va primi de la acestea în mod gratuit.

b) Pentru cantităţile de scule, utilaje şi materiale ce urmează a fi cumpărate, se vor calcula fondurile necesare procurării acestora; comisia, în baza normativelor, va determina ce cantităţi de materiale se pot obţine din deşeurile oferite de diferite unităţi productive. Cantităţile de materiale ce nu se vor putea obţine pe plan local, se vor prevedea în planul de aprovizionare al sfatului popular orăşenesc sau raional sau se vor include în planul de aprovizionare al întreprinderii care patronează şcoala.

Există apoi posibilitatea organizării lucrărilor practice de atelier prin utilizarea atelierelor puse la dispoziţie de şcolile profesionale, de diverse întreprinderi, G.A.S., S.M.T., centre mecanice, cooperative de producţie etc. În acest caz şcolile de şapte ani şi medii, care îşi pot asigura condiţii de practică în atelierele şcolilor profesionale,

sau în diversele întreprinderi sau unități productive, este bine să stabilească cu aceste unități convenții scrise, în care să se cadă de acord asupra unor condiții privind: durata de timp în care întreprinderea sau școala profesională acordă folosirea unor ateliere pentru desfășurarea lucrărilor practice, la ce ateliere și pentru cîte locuri de practică; stabilirea planului de desfășurare a practicei pe grupe de clase, pe zile și ore; stabilirea obligațiilor materiale ale școlii în timpul lucrărilor practice, adică:

— cine va pune la dispoziția elevilor sculele tăietoare care se uzează și cine suportă plata acestora;

— cine pune la dispoziția elevilor materialele necesare executării operațiilor practice de atelier și cine suportă plata acestora; indicarea, de comun acord cu întreprinderea sau cu școala profesională, în atelierele căreia se organizează lucrările practice, a profesorilor-maiștri sau a maiștrilor care vor preda lucrările practice de atelier; precizarea obligațiilor școlii în ce privește ordinea, disciplina și îndrumarea elevilor în timpul cînd intră și lucrează în întreprindere sau în atelierele școlii profesionale.

Desfășurarea lucrărilor practice de atelier

Lucrările practice de atelier formează unul din elementele fundamentale ale politehnizării școlii de cultură generală. Ele au ca scop să înarmeze pe elevi cu priceperi și deprinderi de muncă în prelucrarea lemnului și a metalelor, să-i familiarizeze cu noțiunile de tehnologie, să le dezvolte gîndirea din punct de vedere tehnic și capacitatea constructivă, legată de practica productivă. Lucrările practice prezintă o mare importanță educativă, întrucît ajută la formarea la elevi a atitudinii comuniste față de muncă, le trezește dragostea față de munca practică creatoare, îi obișnuiește cu punctualitatea în realizarea sarcinilor, le sădește respectul pentru bunul obștesc și atitudinea justă față de oamenii muncii și munca în colectiv.

Prin lucrările practice de atelier se asigură, totodată, realizarea în practică a cunoștințelor teoretice însușite de elevi la materiile de cultură științifică. Elevii au putința să aplice în cadrul lucrărilor practice de atelier, principiile științifice care stau la baza unor procese tehnologice de muncă și care au fost învățate de ei în cadrul obiectelor de studiu.

Această cerință a învățămîntului politehnic, impune profesorilor-maiștri care predau lucrările practice de atelier o deosebită răspundere în realizarea predării temelor de lucrări practice. Lor le revine sarcina importantă de a lega cunoștințele însușite în cadrul matematicii, fizicii, chimiei, științelor naturale și desenului, cu practica aplicării lor ca baze fundamentale în procesele tehnologice de prelucrarea materialelor.

De aci rezultă cerința realizării unei strînse colaborări științifice și tehnice dintre profesorii de matematici, fizică, chimie, științele naturale, desen și profesorii-maiștri. Aceste cadre didactice au datoria ca să stabilească împreună, la începutul fiecărui trimestru, tematica problemelor care vor fi consolidate în cadrul predării lucrărilor practice de atelier, ajutorul didactic pe care trebuie să-l acorde profesorul-maistru prin aplicațiile practice de atelier, consolidării unor teme cerute de aceste materii. Bunăoară, confecționarea unor obiecte ca: pîlnie, cutii, ciocan, echer, ș. a., necesită aplicarea anumitor probleme de geometrie, fizică sau desen liniar. Aceeași legătură ce obține atunci cînd se trece la confecționarea unor figuri geometrice sau aparate simple pentru fizică.

Realizarea în bune condiții a acestor sarcini, ridică în fața profesorilor-maiștri necesitatea analizării fiecărei teme care urmează să fie predată în cadrul lucrărilor practice. Numai astfel pot ei să stabilească în planul lecției de predarea temei respective exemplele pe care le vor da elevilor în procesul fiecărei operații care să arate legătura cu materiile de cultură științifică. Astfel, spre exemplu, profesorul-maistru cînd predă elevilor despre prelucrarea metalelor prin pilire trebuie să le lămurească: ce anume principiu din fizică stă la baza prelucrării cu pila? Ce se întîmplă cu metalul în timpul pilirii? De ce unele metale se pilesc ușor și altele mai greu? Care sînt concluziile tehnologice care se trag pe marginea acestor principii? etc.

De asemenea, profesorii-maiștri vor ține seama că piesele care se planifică a fi confecționate de elevi, în cadrul lucrărilor practice, trebuie să corespundă nevoilor didactice ale școlii (scule pentru atelier, aparate simple și instrumente pentru matematici, fizică, chimie, științele naturii etc.).

Munca de îndrumare și control în realizarea calitativă a predării lucrărilor practice de atelier

Realizarea învățămîntului politehnic în școlile de șapte ani și medii, la care s-au introdus lucrările practice, impune organelor de îndrumare și control sarcini deosebit de importante în predarea calitativă a lucrărilor practice de atelier.

Celor care fac această muncă li se cere să urmărească modul cum se obține corelația dintre materiile de cultură științifică și lucrările practice de atelier, ce procedee au adoptat cadrele didactice respective în sudarea teoriei cu practica, cu producția.

De asemenea, organele de control au datoria să vadă ce preocupare există în școală pentru crearea și înzestrarea laboratoarelor, colțurilor vii, atelierelor și completarea materialelor didactice; dacă profesorii și maiștrii folosesc în predarea lecțiilor materialul didactic, exercițiile, lucrările practice de laborator și excursiile.

În inspectarea lucrărilor practice, organele însărcinate cu controlul vor cerceta situația atelierelor școlare sau a locurilor de practică din întreprinderi unde elevii fac practică; se vor interesa de situația utilajului strict necesar dacă este complet și se folosește în mod rațional; dacă profesorii-maiștri s-au îngrijit și ce măsuri au luat pentru asigurarea atelierelor cu bază materială; ce măsuri au fost luate pentru protecția muncii; vor urmări să cunoască și să verifice dacă profesorii-maiștri lucrează pe bază de documentație și conform programei, respectă programele de lucrări practice.

La efectuarea inspecției la lucrările practice se recomandă inspectorilor să observe dacă predarea cunoștințelor de tehnologie se face la un nivel științific corespunzător clasei respective; în ce măsură se realizează legarea conținutului temelor tehnice predate de conținutul fizicii, chimiei, matematicii și desenului și dacă temele predate au fost explicate just și cuprinzător; ce metode pedagogice sînt utilizate în predarea lecțiilor teoretice și a temelor practice; dacă sistemul de instrucție practică utilizat de profesorul-maistru este accesibil elevilor și pedagogic, iar rezultatele obținute sînt bune.

Organelor de control le revine sarcina să studieze în special experiențele bune și să le popularizeze; să vadă în ce măsură profesorul-maistru reușește, în general, să predea lucrările practice la un nivel mediu tehnic; ce ajutor acordă conducerea școlii și consiliul pedagogic profesorilor-maiștri în ridicarea nivelului lor pedagogic în predarea lucrărilor practice de atelier; să studieze și să insiste asupra laturii educative a lucrărilor practice.

Cele relatate de noi în acest material sînt numai cîteva indicații în legătură cu organizarea și predarea lucrărilor practice de atelier la școlile de 7 ani și medii.

Nu putem avea însă pretenția de a fi cuprins nici pe departe toate problemele însemnate legate de lucrările practice. Fiecare cadru didactic a dobîndit un început de experiență în această privință. Dar practica din școli nu este încă cunoscută în măsură suficientă. De aci necesitatea de a proceda la un cît mai larg schimb de experiență, în deosebi pe calea presei, în vederea îmbunătățirii necontenite a acestei laturi a învățămîntului politehnic.

DISCUŢII

ÎN LEGĂTURĂ CU PROIECTUL DE PROSPECT PENTRU ISTORIA PEDAGOGIEI ÎN R. P. R.

I. ANTOHI
Lector I.P.C.D. Iaşi

Iniţiativa *Institutului de ştiinţe pedagogice* de a publica un *manual de istoria pedagogiei în R.P.R.* constituie un act pozitiv, aşteptat de multă vreme de opinia publică pedagogică din ţara noastră.

Indiscutabil că proiectul de prospect pus în discuţie în nr. 2 al Revistei de pedagogie cuprinde un bogat material care dezvăluie aspecte necunoscute încă istoriei pedagogiei romîneşti. Cele mai multe din capitolele consacrate „Procesului instructiv-educativ şi gîndirii pedagogice în orînduirea feudală" sau „Procesului instructiv-educativ şi gîndirii pedagogice în orînduirea capitalistă" conţin date noi, menite să pună la punct unele chestiuni controversate sau asupra cărora se dădeau multe explicaţii neştiinţifice. Astfel, de exemplu paragrafele intitulate: *Rolul episcopatelor creştine şi organizarea şcolilor în sec. III-XI sau Caracterul dogmatic al învăţăturii fără posibilităţi de explicare şi interpretare: cuvinte care denumeau obiecte de şcoală intrate în limba romînă în această perioadă (sec. III-XI)* sau *Educarea şi instruirea celorlalte clase sociale (ţăranii liberi sau dependenţi de pămîntul latifundiarilor şi orăşenii săraci) se făcea în practica vieţii de familie în procesul muncii şi în şcolile bisericeşti* (ceea ce presupune o viaţă bisericească dezvoltată în această perioadă), vor aduce o lumină nouă pentru ideile pedagogice din această epocă.

Un alt exemplu pozitiv îl constituie şi capitolul referitor la *Activitatea lui I. A. Komensky la Sàros Patak (1650—1654) şi influenţa directă asupra şcolii şi pedagogiei din Transilvania.* Tratînd acest subiect, autorii prospectului îşi propun o însemnată contribuţie în legătură cu influenţa marelui pedagog ceh din sec. al XVII-lea asupra gîndirii şi practicii pedagogice din ţara noastră.

Cercetarea influenţei asupra şcolii romîneşti a celor mai importante lucrări ale lui Komensky scrise la Sàros-Patak *(Orbis sensualium pictus, Illustris scholae Patakinae idea* ş.a.) ne indică seriozitatea cu care s-a lucrat pentru lămurirea uneia din cele mai importante probleme din istoria pedagogiei.

Exemplele de felul acesta pot fi înmulţite deoarece, în general, proiectul de prospect pentru manualul de istoria pedagogiei în R.P.R. este bine întocmit, bine gîndit şi pus la punct cu ultimele informaţii din domeniul arheologiei, istoriei şi pedagogiei. Este un merit care nu poate fi contestat. Colectivul de autori a făcut totul pentru a ne oferi cît mai multe şi cît mai complete date despre trecutul pedagogic din ţara noastră.

Cum e şi firesc, într-o lucrare de amploarea celei proiectate, s-au strecurat însă şi unele lipsuri. Semnalate atenţiei colectivului, se va putea porni la îmbunătăţirea prezentului proiect, la definitivarea lui.

Mergînd pe linia aceasta, aş dori să atrag atenţia în primul rînd asupra modului cum a fost formulat capitolul *Obiectul istoriei pedagogiei în R.P.R. (introducere).* O formulare seacă şi fără nici un fel de explicaţii suplimentare. Această chestiune se presupune dinainte cunoscută şi colectivul de autori a socotit de prisos să vină cu anumite precizări. Totuşi, pentru înţelegerea capitolelor ce urmează simpla formulare este — după părerea noastră — insuficientă. Definind obiectul istoriei pedagogiei în R.P.R., oricine îşi poate da seama numaidecît de poziţia pe care se situează autorii (sau se vor situa) în elaborarea manualului proiectat.

Dar, însuşi proiectul impune parcă necesitatea acestei definiţii a obiectului istoriei pedagogiei în R.P.R. Acest lucru se vede cu claritate din capitolul imediat următor, intitulat *Procesul instructiv-educativ în orînduirea comunei primitive.* În acest capitol

autorii îşi propun să trateze despre „procesul de educare şi instruire în orînduirea comunei primitive, desfăşurat în familie şi în procesul muncii la care participau copiii şi tinerii pentru confecţionarea de unelte din piatră, bronz, fier, obiecte de pămînt ars şi os, lucrarea pămîntului şi creşterea vitelor, învăţarea modului de luptă şi a unor socoteli necesare în munca cîmpului"... Lăsînd la o parte faptul că toate aceste activităţi presupun anumite etape ale orînduirii primitive, modul de înşirare a problemelor nu spune nimic pozitiv. Adaosul „educaţia era nediferenţiată de celelalte activităţi sociale, avea un caracter empiric, fără teoretizare şi fără sistem" măreşte şi mai mult nedumerirea noastră. Dacă educaţia era empirică, dacă lipsea teoretizarea şi sistemul, putem oare vorbi de un proces de educaţie şi instrucţie? Pe ce elemente sprijinim această afirmaţie? Cercetările arheologice ne dau oare dreptul să facem generalizări atît de îndrăzneţe?

Dacă în obiectul istoriei pedagogiei în R.P.R. includem şi istoria dezvoltării educaţiei şi istoria dezvoltării gîndirii pedagogice, atunci se deschid largi perspective pentru înţelegerea problemelor ce urmează să fie tratate. Cu asemenea precizări pot fi înlăturate nu numai obiecţii, ci şi confuzii ce s-ar ivi în legătură cu organizarea procesului de educaţie şi instrucţie pe care omul a întreprins-o din cele mai vechi timpuri sub influenţa progresului ştiinţific, social şi moral.

Aceeaşi formulare lapidară şi în privinţa *Izvoarelor istoriei pedagogiei în R.P.R.* Era necesar să se indice pe scurt aceste izvoare, pentru ca cititorul să fie orientat asupra direcţiei generale a cercetării. Apoi, în acest proiect se fac unele afirmaţii care, trezind interesul nostru, ne îndeamnă să ne documentăm asupra chestiunii respective. Pe baza acestei documentări şi contribuţia noastră la discuţii ar fi mai rodnică.

Un exemplu ne va lămuri şi mai bine asupra necesităţii cunoaşterii izvoarelor istoriei pedagogiei. Autorii îşi propun să trateze, în capitolul referitor la educaţia în comuna primitivă, despre aşa numitele *case ale tineretului*, unde tinerii primeau educaţia şi instrucţia. Desigur că astfel de case pentru educaţia copiilor au existat. Ele sînt citate însă în literatură cu rezerva cuvenită, deoarece ele n-au fost generalizate la toate popoarele primitive. De aceea, ne întrebăm ce izvor ne dă dreptul să afirmăm că pe teritoriul patriei noastre ar fi existat astfel de case în orînduirea comunei primitive. Socotim necesar ca astfel de afirmaţii să fie verificate şi menţinute în forma definitivă a prospectului numai pe baza unor izvoare precise. Altfel, simpla afirmaţie ar contribui la diminuarea valorii ştiinţifice a manualului.

Trecînd peste aceste chestiuni, mă voi opri ceva mai mult asupra capitolului intitulat *Procesul instructiv-educativ în orînduirea comunei primitive*, pe care îl consider cel mai discutabil între toate celelalte capitole. Prin felul în care este redactat în proiectul de faţă, el face notă discordantă cu capitolele următoare.

În acest capitol autorii prezintă un punct de vedere general asupra acestei orînduiri, valabil pentru orice ţară.

După cum reiese însă din partea primă a capitolului, autorii îşi propun să pornească de la datele oferite de arheologie asupra acestei societăţi. E vorba de datele culese de arheologii din ţara noastră şi, ca urmare, din ele trebuia să se desprindă numai ceea ce este specific comunei primitive de pe teritoriul ţării noastre. Aceste date trebuie să se reflecte şi în stabilirea caracterelor generale ale educaţiei din această orînduire.

Mai departe, insistînd asupra situaţiei economice din această perioadă, autorii constată că *vînătoarea* şi *agricultura* erau ocupaţiile de predilecţie ale locuitorilor din acest timp. Această constatare ne pune în faţa unor probleme dificile pe care trebuie să le rezolvăm şi cu ajutorul folclorului şi al etnografiei. Virtuţile promovate de vînători şi pescari privesc doar individul ca atare, în luptă cu natura.

Dimpotrivă, *agricultorii*, avînd preocupări stabile legate de ogorul pe care îl lucrează, de vitele pe care le cresc, duc o viaţă mai regulată. Crescătorul de vite şi agricultorul, spre deosebire de vînător, din cauza proprietăţii pe care o au, nu-şi mai reglementează munca numai după propriile lor trebuinţe, ci au în vedere şi trebuinţele animalelor sau condiţiile de creştere ale plantelor de cultură. Ei trebuie să cunoască şi să îndeplinească anumite practici legate de specificul muncii lor, supunîndu-se unor îndatoriri precise şi regulate: hrana vitelor, aratul, semănatul ogorului şi strînsul recoltelor la timp, construirea de adăposturi stabile pentru oameni şi vite etc. Prin urmare, specificul muncii lor îi constrînge la respectarea unei anumite

discipline necesare desfășurării în cele mai bune condiții a procesului de muncă. De la această disciplină copiii nu sînt excluși. De aceea, la triburile de agricultori educația va dobîndi un caracter precis, urmărind să se sădească în tineri anumite virtuți *personale* (călirea față de dureri și intemperii, rezistență la eforturi etc.) necesare în muncă. *Virtuțile sociale* (vitejia, supunerea față de bătrîni etc.) sînt încă neglijate.

În aceste condiții, *deprinderile de muncă* erau învățate în procesul muncii de la adulți, prin imitație directă, fără nici un fel de preocupări de instrucție sistematică. *Inițierile rituale*, menționate în proiect, sînt răspîndite la mai toate popoarele primitive. Prin ele însă nu se urmărește atît „învățarea formulelor religioase, a dansurilor etc.", cît mai ales pregătirea *băiatului* (fetele erau excluse de la aceste inițieri) pentru a fi primit în rîndul tribului, printre adulți.

Este interesant de asemenea de urmărit dacă în perioada descompunerii orînduirii comunei primitive nu se întîlnesc aceleași practici educative ca la vechii greci sau germani (avînd în vedere o oarecare apropiere de aceste popoare) descrișî în poemele homerice sau în operele lui Tacitus. Ar fi de cercetat dacă în această perioadă a comunei primitive nu se constată cumva o sporire a disciplinei în muncă, dacă accentul cade încă pe *virtuțile personale*, sau se extinde, ca în poemele homerice, și asupra *virtuților sociale*, cînd venerația bătrînilor devine ceva obligator, nesupunerea față de ei fiind aspru pedepsită. În stabilirea acestor fapte, un ajutor prețios l-ar putea da folclorul și etnografia. Folclorul, mai ales, deschide largi perspective, oferind posibilitatea să se completeze golurile pentru care arheologia nu posedă încă suficiente date.

Folosind și literatura populară ca izvor de informații în legătură cu educația din orînduirea comunei primitive, colectivul de autori va reuși să imprime o notă specifică acestui capitol, integrîndu-l în unitatea manualului proiectat.

O ultimă observație în legătură cu acest capitol. Din moment ce admitem că „educația era nediferențiată" de celelalte activități sociale, prezentînd un caracter empiric, lipsind orice fel de teoretizare, socotim de prisos să se mai vorbească de *metode* de educație și instrucție. Metoda presupune un proces de organizare și de sistematizare, presupune o experiență didactică îndelungată, pe baza căreia este formulată. În nici un caz ea nu poate fi stabilită a priori.

O astfel de ipoteză (în cazul comunei primitive) este riscantă și, oricum, lipsesc argumentele care să pledeze în favoarea existenței unor metode de instrucție într-o perioadă în care educația era nediferențiată. În literatură (și în special în literatura burgheză) întîlnim astfel de puncte de vedere, însă fără un temei solid. Chestiunea trebuie reluată, verificîndu-se dacă argumentele în favoarea unei instrucții desfășurată pe baza unor metode de tipul celor indicate în proiectul în discuție pot fi luate în considerație.

Am insistat în mod deosebit asupra acestui capitol, deoarece — repet — este singurul între toate celelalte, care face notă discordantă, tratînd problema în general, fără referire la teritoriul țării noastre, așa cum ar fi normal într-o istorie a pedagogiei în R.P.R.

În continuare, ne vom opri și asupra capitolului intitulat *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică la maghiarii din Transilvania și Banat*. Prezentînd ideile referitoare la influența pedagogiei lui I. A. Komensky, autorii se opresc cu precădere numai asupra lucrărilor *De cultura ingeniorum* și *Illustris Patakinae scholae idea;* alături de aceste opere ar fi fost necesar să se adreseze și lucrării *Leges scholae bene ordinatae* (lucrare scrisă în timpul șederii lui Komensky la Sáros-Patak). Această lucrare ar oferi din plin argumente pentru elaborarea paragrafului intitulat „Critica lui (Komensky) asupra instrucțiunii".

Tot în legătură cu ideile pedagogice ale lui I. A. Komensky și influența lor asupra pedagogiei din Transilvania, colectivul de autori trebuie să cerceteze și cealaltă lucrare a marelui pedagog ceh din secolul al XVII-lea — *Schola ludus*. Această lucrare a exercitat, de asemenea, o mare influență asupra dezvoltării învățămîntului, întrucît prin dramatizarea conținutului de predat pune pe elevi într-un mediu de joc, făcîndu-le munca din ce în ce mai plăcută. Citată alături de *Ianua linguarum reserata* și de *Orbis sensualium pictus*, va scoate și mai mult în relief rolul pedagogiei lui I. A. Komensky pentru dezvoltarea școlii din țara noastră.

În fine, trecînd la capitolul intitulat *Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică în orînduirea capitalistă*, ar fi de discutat dacă fixarea anului 1818 ca dată

de început pentru pedagogia burgheză corespunde din punct de vedere istoric. Colectivul de autori s-a referit, probabil, la întemeierea şcolii lui Gh. Lazăr de la Sf. Sava. Mai just ar fi să se adopte anul 1828, cînd se înfiinţează şcoala de stat pe baza cunoscutei anaforale. Data se apropie şi de pacea de la Adrianopole care dă un mai mare avînt procesului de dezvoltare a relaţiilor de producţie şi, implicit, de formare a noilor clase sociale.

Apoi, în legătură cu învăţămîntul public din epoca Regulamentului Organic, autorii nu fac nici o menţiune cu privire la regulamentul şcolar din 1841 din Moldova. Acest regulament este deosebit de important prin faptul că sînt prevăzute dispoziţii în legătură cu înfiinţarea şcolilor săteşti. Dacă pînă la această dată în Moldova şcoala sătească exista ca şcoală particulară pe anumite moşii boiereşti, începînd cu regulamentul şcolar din 1841, obştiile săteşti dobîndesc dreptul de a organiza şi întreţine şcoli în comunele respective. Un paragraf dedicat acestui regulament ar completa tabloul organizării şcolilor din perioada Regulamentului Organic în Moldova.

Celelalte capitole din prezentul proiect cuprinzînd un material bogat, tratat cu toate amănuntele impuse de economia lucrării, nu ne vom mai opri asupra lor. În încheiere, ţinem să relieiăm, încăodată, efortul colectivului de autori pentru elaborarea acestui proiect de prospect pentru manualul de istoria pedagogiei în R.P.R. Discuţiile vor scoate în evidenţă lipsurile care s-au strecurat în alcătuirea proiectului, contribuind la îmbunătăţirea lui. Ajutorul tuturor celor ce se interesează de trecutul pedagogiei din ţara noastră va da posibilitate autorilor să prezinte tiparului, cît mai repede, *Manualul de istoria pedagogiei în R.P.R.* — mult aşteptat de toate cadrele didactice şi opinia publică pedagogică din ţara noastră.

ÎN LEGATURĂ CU MANUALUL DE ISTORIA LITERATURII ROMÎNE PENTRU CLASA a X-a

A. FOREANU
Prof. Şcoala Medie nr. 7, Timişoara

În Revista de pedagogie nr. 2, tov. prof. A. Bojin, redactor principal al Editurii de stat didactice şi pedagogice, ne aduce vestea că manualul de istoria literaturii pentru clasa a X-a este în lucru, elaborarea lui fiind încredinţată unui colectiv despre care avem siguranţa că priveşte problema cu toată seriozitatea cuvenită. În sfîrşit, această parte a literaturii noastre — literatura secolului al XX-lea — nu va mai constitui o greutate pentru profesorii de limba romînă care predau la clasa a X-a, dar mai ales pentru elevii care, în cazul cînd luau în serios recomandaţiile profesorului privitoare la lectura necesară însuşirii acestei materii, trebuiau să depună eforturi foarte mari, mai întîi pentru procurarea materialului şi apoi pentru parcurgerea lui.

Cu drept cuvînt tov. A. Bojin în articolul său, intitulat „Pentru un nou manual de literatura romînă", afirmă că profesorii de specialitate au avut numai o sumară orientare în domeniul literaturii din secolul curent.

După ce arată că programa de literatură elaborată în 1952 şi diferitele studii critice publicate în ultimii ani au fost îndrumătorii de bază în munca noastră, tov. Bojin mai afirmă că la dispoziţia profesorilor de literatură mai stau şi istoriile literare din trecut, care au tratat mişcarea literară din prima parte a secolului nostru.

Nu sîntem deloc de părerea tov Bojin care afirmă că aceste istorii ale literaturii, cu toate neajunsurile analizate de dînsul pe larg — poate prea pe larg —, stau la dispoziţia profesorilor de specialitate. Ne permitem a afirma că tov. Bojin comite greşeala foarte frecventă de a judeca unele lucruri numai după cum se prezintă ele în capitală. Expresia „foarte frecventă" am cîntărit-o bine. Voi dovedi mai jos că în toate realizările, de altfel atît de preţioase, în domeniul elaborării programelor, a manualelor şi a întregului material pentru studiul limbii şi literaturii romîne, autorii au în vedere în general elevii din Bucureşti, cărora le stau la dispoziţie biblioteci publice cît doresc, biblioteci în familie, precum şi o exprimare mai apropiată de cea literară.

Istoriile literaturii amintite de tov. Bojin, de exemplu, nu se găsesc în Timişoara decît cel mult în 2—3 biblioteci particulare, ale căror posesori le păzesc cu gelozie, dacă nu cumva le-au şi pierdut, împrumutîndu-le. Menţionăm că Timişoara este printre primele oraşe, ca număr de locuitori, după Bucureşti.

Cărţile amintite nu sînt şi nici n-au fost la dispoziţia profesorilor în această perioadă grea — am putea spune — pentru profesorii de literatura romînă. Nu trebuie uitat că pînă în 1952 — cînd a apărut programa amintită — profesorii trebuiau să stabilească ce vor preda, să ţină locul manualului şi să facă rost şi de materialul care trebuia citit de către elevi. Păstrez ca amintire despre aceste timpuri exemplarele făcute ferfeniţă ale operelor care nu se găseau nicăieri şi cu care a trebuit să-mi alimentez elevii, precum şi pe unii dintre colegi.

E deosebit de meritorie strădania profesorilor de literatură romînă, mai ales a acelora din localităţi mici şi îndepărtate, care au învins totuşi, măcar în parte, aceste dificultăţi.

Aprecierea aceasta am făcut-o cu ocazia examenului de admitere pentru Facultatea de filologie, nou înfiinţată în oraşul Timişoara, cînd elevii din provincie au dat dovadă că posedă totuşi cunoştinţe despre literatura secolului nostru, cu toate că

absolviseră școlile cu ani în urmă. Au fost însă și cazuri cînd aceste cunoștințe erau cu totul insuficiente și, din păcate, aceste cazuri formau majoritatea.

Vorbind de istoriile literare, voi avea curajul să afirm că ele nu au adus servicii prea mari nici acelora care le-au avut, mai întîi pentru motivele analizate de tov. Bojin, la care aș putea să mai adaug motivul că în munca noastră grea ne-am servit mai mult de alte izvoare, în primul rînd de colecția revistei „Viața românească". Într-adevăr, arareori a apărut o operă de valoare în curs de jumătate de secol, fără ca ea să fie recenzată în paginile „Vieții românești" mai amplu sau mai puțin amplu, în orice caz întotdeauna substanțial. În afară de aceasta, ne-am servit de volumele de critică literară ale lui G. Ibrăileanu, Octav Botez, P. Zarifopol, Perpessicius etc., în care au fost studiați scriitorii secolului al XX-lea.

Nu este însă de nici un folos în faza actuală să lărgim critica acestor izvoare. Sîntem doar în preajma apariției unui manual care va umple golurile în munca școlară, iar pentru informații mai ample ale unui cititor mai pretențios, ne asociem cu tov. Bojin în a atrage atenția forurilor răspunzătoare că este momentul să se înceapă elaborarea *istoriei literaturii acestui secol, deoarece lipsa unei asemenea lucrări se* resimte tot mai mult.

Sîntem de perfect acord cu părerea exprimată de tov. prof. E. Campus în articolul său „Să nu pierdem din vedere esențialul", în care atrage atenția că încercarea de a edita manuale care să servească în același timp și drept istorie a literaturii — așa cum s-a făcut cu manualele de clasa a VIII-a și a IX-a — a dat greș. Sus-numitele cărți, care nu sînt, în fond, nici manuale și nici istorii ale literaturii, pot ajuta doar pe profesor în pregătirea lecțiilor sale.

Sîntem de perfect acord, repet, cu tov. Campus că un manual are o misiune în în plus față de o istorie a literaturii: aceea de a cuceri inimile tineretului, de a-l face să îndrăgească literatura pentru toată viața. Am pe masa mea de lucru, în momentul de față, istoria literaturii franceze ilustrată, publicată sub direcția lui Ioseph Bédier și Paul Hazard, precum și un manual de literatură franceză a secolului al XVII-lea pentru Franța. Compar felul cald și simplu de a trata pe La Fontaine, de exemplu, în manual, spre deosebire de stilul rece, științific și oarecum pretențios, deși foarte clar, în care același autor este tratat la pag. 312, vol. I, op. citată. În concluzie, așteptăm un manual, și nu o istorie a literaturii.

Tov. Bojin ne cheamă la discuții în privința acestui manual, însă este cam zgîrcit în informațiile pe care ni le pune la dispoziție. Manualul machetă ar fi făcut, credem, discuția mult mai fructuoasă. Ne spunem cuvîntul totuși, încurajați de faptul că în ultimii ani cererile noastre au fost luate în considerare și că se revine asupra unor procedee greșite, de exemplu periodizarea pe decenii, care a fost o mare piedică în buna desfășurare a lecțiilor. Orice periodizare poartă pecetea convenționalului, dar una pe epoci atît de mici era uneori nepotrivită.

În ceea ce privește ultima perioadă, adică literatura de după 23 August, tov. Bojin nu ne dă nici o indicație despre felul cum va fi tratată. Am dori să știm dacă în judecarea unor opere literare se va ține seamă de documentele Congresului I al scriitorilor sau se va proceda, ca și pînă acum, elogiindu-le în bloc. Elevii noștri citesc presa, au urmărit lucrările Congresului, sînt orientați în principiile esteticii marxist-leniniste și nu acceptă aprecieri nefundate. Studiind pe M. Beniuc, Dan Deșliu, A. Toma, Eusebiu Camilar etc., elevii au descoperit că la poeți, de exemplu, în volumele lor există poezii tot așa de revoluționare și pline de conținut, însă mai realizate din punct de vedere artistic decît cele studiate de ei în clasa a X-a, precum și în clasele V—VII.

Elevii descoperă singuri că poeții și prozatorii noștri de după 23 August, în drumul lor de însușire a principiilor celor mai înaintate sînt totuși influențați, desigur fără s-o dorească, de unele aspecte negative ale curentelor suprarealiste. Ei au reținut, de exemplu, angajamentul tov. Eusebiu Camilar că va revizui romanul „Negura" la o nouă ediție, eliminînd părțile criticate.

In concluzie, recomandăm mai multă grijă în alegerea textelor și mai mult curaj în interpretarea lor.

Pentru că vorbim de curentele suprarealiste, vrem să ne arătăm satisfacția că ele nu vor mai fi condamnate în bloc și mai ales fără dovezi. De ani de zile facem proces curentului simbolist, fără să citim o poezie prin care să dovedim cele afirmate.

Este un procedeu neştiinţific. Elevii, în cazul cel mai fericit, ne cred pe cuvînt, dar lecţia nu are asupra formaţiei lor nici un rezultat. Nu ştiu cum se va rezolva problema tratării poeţilor noştri aşa-zişi simbolişti care, de fapt, mai mult chiar ca marii simbolişti francezi, nu se pot încadra cu uşurinţă în cele cîteva trăsături acceptate ca valabile pentru caracterizarea curentului respectiv.

Nu sînt de acord cu articolele privitoare la G. Bacovia care au apărut în *Gazeta literară* şi în care autorii vor să facă din poetul respectiv un cîntăreţ al clasei muncitoare, dar nici nu ştiu cum se vor explica trăsăturile care sînt specifice acestui simbolist romîn, trăsături care dovedesc încă odată că un curent literar nu se importă, ci se naşte şi creşte atunci cînd într-o ţară apar realităţi potrivite pentru creaţia respectivă. Poezia simboliştilor noştri poartă amprenta realităţilor din ţara noastră, unde capitalismul se afla în altă fază decît în Occident. Observăm la aceşti poeţi mai puţină morbiditate, ermetism; sînt mai puţin citadini şi mai puţin individualişti decît simboliştii occidentali.

În ceea ce priveşte alte curente literare ale acestui început de secol, sîntem de părere să se ia o poziţie mai clară şi mai dreaptă. Să se acorde semănătorismului şi unele merite, de exemplu, acela de a fi fost o frînă împotriva cosmopolitismului şi de a fi atras atenţia scriitorilor asupra vieţii ţăranului. Un argument deosebit de grăitor este şi acela că la acest curent au aderat scriitori de talia lui Coşbuc, Slavici, Vlahuţă etc., şi s-au format cele mai ilustre nume ale literaturii secolului al XX-lea, dintre care nu citäm decît pe Mihail Sadoveanu. Dorim, de asemenea, mai multă preţuire pentru mişcarea de la „Viaţa romînească", ale cărei merite sînt prea puţin accentuate în programa din 1952. Ţinem să accentuăm că programul politic al acestei reviste a fost lăsat în umbră de avîntul pentru o literatură realistă, pusă în slujba ţărănimii.

Aflăm cu bucurie introducerea în programă, şi deci în manual, a celor cîţiva scriitori nestudiaţi pînă acum. Sperăm că aceasta va merge mînă în mînă cu reeditarea operei lor şi cu studii mai substanţiale, care să însoţească aceste opere.

Aceste studii, neapărute încă, ar fi fost de mare folos colectivului care va trebui totuşi să fixeze profilul cîtorva scriitori despre care s-a vorbit chiar în trecut prea puţin. Răsfoind istoriile literare recomandate de tov. Bojin, n-am găsit nimic prea substanţial în legătură cu Octavian Goga, de exemplu, cu Panait Istrati, I. Al. Brătescu-Voineşti sau cu Jean Bart — pe care îl dorim introdus în programă. Iată cum încheie Eugen Lovinescu consideraţiile sale asupra lui Goga: „Unitate temperamentală, originalitate de expresie, ştiinţă arhitectonică, observaţie a amănuntului topic, discernămînt psihologic". Despre marele povestitor Panait Istrati, nici atît. Cît de preţioase vor fi pentru colectiv studiile publicate în „Viaţa romînească" despre aceşti doi scriitori. Ibrăileanu îl numeşte pe Panait Istrati, de exemplu, purtător nu numai al talentului său, ci o expresie a talentului unui întreg popor, prin „puterea de expresie, viziune, inventivitate etc." [1].

Adăugăm o mică remarcă: se insistă prea puţin asupra dezvoltării literaturii noastre dramatice care, între cele două războaie mondiale, a progresat destul de mult. Unele piese scrise atunci (de M. Sebastian, V. I. Popa, Tudor Muşatescu) se joacă cu succes pe scenele noastre şi scene străine şi credem că merită să figureze în manual.

Articolul ne anunţă că unii scriitori vor fi trataţi monografic, iar alţii doar menţionaţi. Dorim ca aceste menţionări să nu fie prea multe, deoarece învăţarea unor simple nume proprii nu este de nici un folos în formarea elevului. Numele scriitorilor pe care nu i-au studiat la şcoală elevii le vor afla în mult aşteptata *Istorie a literaturii*, în vitrinele librăriilor etc. Ei au ştiut şi ştiu că literatura noastră are mult mai mulţi scriitori decît se studiază în şcoală şi că foarte mulţi dintre aceştia sînt scriitori de mare valoare. Elevii sînt şi trebuie să fie convinşi că studiul literaturii romîne în şcoală este numai o directivă, urmînd ca ei să se intereseze singuri, mai departe de domeniul acesta.

În primele decenii ale secolului nostru, cînd la şcoală nu se învăţa încă Gh. Topîrceanu, Mihai Codreanu, Tudor Arghezi, G. Bacovia etc., nimic nu ne-a împiedecat pe noi, elevii de atunci, să cunoaştem pe aceşti poeţi, ba chiar să-i ştim pe dinafară.

---

[1] *Eug. Lovinescu*, Istoria literaturii romîne, ed. Socec, pag. 81.

Poezia era o necesitate a sufletului nostru și tot astfel ar trebui să fie și pentru elevii pe care noi îi formăm.

Sîntem deci de părere să se studieze temeinic cîțiva scriitori reprezentativi, cultivîndu-se calitatea în dauna cantității. Aceasta va fi posibil cu atît mai mult, cu cît o serie de scriitori care, din fericire, n-au trăit numai un deceniu sau o epocă, vor fi studiați o singură dată. Se va cîștiga timp și prin reducerea datelor prea amănunțite de istorie și economie politică, avîndu-se în vedere ca la alcătuirea programelor, capitolele respective să se predea în același timp la orele de istorie. De asemenea, propunem pentru simplificare reducerea datelor biografice, care erau prea amănunțite — nu este nevoie ca elevii să știe neapărat ziua în care s-a născut un scriitor, nici numele tuturor membrilor din familie.

Am lăsat intenționat la sfîrșit cîteva sugestii în ceea ce privește latura pedagogică a mult așteptatului manual. De data aceasta noi, profesorii din provincie, care, cum am spus la început, lucrăm în alte condiții decît cele din capitală, avem o propunere pe care o susținem cu tărie: să se respecte principiul accesibilității și să se țină seamă că, în lupta care s-a pornit împotriva supraîncărcării elevului, autorii de manuale au cel mai mare rol. Propunem ca, măcar din cînd în cînd, să se facă o experiență pe viu asupra vreunui capitol mai dificil. Ar fi interesant dacă autorii s-ar duce la fața locului și n-ar cere doar părerea profesorului. Idealul ar fi ca autorii să privească și în țară. Să-și imagineze o clasă din orășelul X, unde copiii nu știu toți bine românește, mulți sînt veniți de la țară și au vocabular redus și o sintaxă simplă, iar majoritatea nu au la îndemînă alt izvor decît manualul și pe profesorul lor tînăr, lipsit poate, și el, de unelte de lucru. La redactarea manualului să se țină seama că în mare parte el va servi unor astfel de elevi și nu acelora, să zicem, de la Școala Medie nr 1 din București, care au alt nivel.

I-am mai recomanda colectivului, dacă s-ar putea, să intre nevăzut în camera în care un elev își prepară lecțiile pentru ziua cînd are, să zicem, cinci obiecte principale. Să presupunem că elevul acela este serios și că vrea să se ducă a doua zi la școală cu toate lecțiile învățate. Să zicem că este în clasa a IX-a și are de pregătit pentru a doua zi lecția „Luceafărul" de M. Eminescu. Ce să facă elevul mai întîi? Să citească poemul, care l-a impresionat în clasă, să învețe cîteva versuri pe dinafară — cum i-a cerut profesorul —, să citească notițele luate sau cele nouă pagini în care autorul cărții analizează poemul?

Autorii manualelor, de ani de zile, de decenii, am putea spune noi cei mai vechi, vor să ne dovedească ce multe lucruri știu ei și ce frumos le spun.

Rugăm pe autorii viitorului manual să fie simpli în expunere, sistematici și însuflețiți fără grandilocvență. Să scrie într-o limbă corectă, aleasă, dar potrivit cu nivelul elevului. Propun însă un lucru: la încheierea fiecărui capitol să se alcătuiască un rezumat simplu.

Închei articolul meu cu o amintire: nu de mult, o elevă venită în clasa a VIII-a dintr-un sat depărtat de la munte a întrebat, după aproape jumătate de an de frecventare a ciclului mediu, dacă nu cumva cărțile pe care învață sînt scrise într-o limbă străină. Atunci am înțeles de ce fetița aceea avea o figură atît de chinuită, tristă, de ce ochii ei mă priveau mirați și de ce a avut mereu situația umilitoare de „elev rămas în urmă la învățătură". Speriată de această constatare, de cînd lucrez la clasele a VIII-a și a IX-a cu manuale, munca mea a luat o nouă înfățișare: aceea de a simplifica paginile atît de bogate în conținut și atît de savante ale autorilor respectivi.

Sperăm că mult așteptatul manual de clasa a X-a va fi drag copiilor, scump profesorilor și va forma mîndria colectivului care muncește cu atîta rîvnă la alcătuirea lui.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

F. VIGDOROVA : „DRUMUL ÎN VIAŢĂ"

Experienţa minunată a cunoscutului pedagog sovietic A. S. Makarenko, este apreciată ca un bun de mare valoare. Ultimele pagini ale „Poemului Pedagogic" permit cititorilor să cunoască ceea ce au devenit o parte din eroii — adevăraţi eroi — ai minunatei epopei a coloniei „Maxim Gorki": Karabanov, Verşniev, Burun, Zadorov etc. Unul dintre aceştia, Semeon Karabanov — pe adevăratul său nume Semeon Kalabalin — s-a dedicat aceleiaşi opere înălţătoare, însemnate, ca şi „părintele" său, Anton Semionovici şi anume: educarea omului nou, sovietic.

Ucenicia ca pedagog, Semeon Karabanov şi-a făcut-o alături de învăţătorul său, Anton Semionovici în comuna Dzerjinski.

Cu romanul „Drumul în viaţă" de F. Vigdorova, îl reîntîlnim pe Semeon Karabanov (Kalabalin), de data aceasta director la o şcoală de reeducare din apropierea Leningradului.

Romanul, conceput sub forma unor însemnări personale ale pedagogului Karabanov, prezintă simplu, dar cu multă căldură, entuziasm şi sinceritate, munca grea pentru transformarea copiilor repartizaţi la această şcoală, pentru formarea unui colectiv de copii, pentru educarea la aceştia a trăsăturilor morale ale omului sovietic. Drumul descris nu este o linie dreaptă; el are suişuri şi coborîşuri, însă la capătul său, izbînzile încununează eforturile susţinute ale pedagogului Karabanov, ale întregului colectiv de educatori, frămîntările şi îndoielile sale.

Cartea este străbătută de dragoste şi admiraţie pentru Anton Semionovici Makarenko. Pedagogul Karabanov are mereu treză în faţa sa experienţa bogată din colonia M. Gorki, din comuna F. Dzerjinski. În luptă cu greutăţile, el se gîndeşte deseori la învăţătorul său; îşi aminteşte de situaţii asemănătoare şi se întreabă cum le-ar fi rezolvat Anton Semionovici. Karabanov a luat de la Makarenko nu numai înţelegerea esenţei educaţiei comuniste, a metodelor sale specifice, ci şi pasiunea pentru meseria de pedagog.

În activitatea sa la şcoala de reeducare, Karabanov a căutat şi a reuşit în bună măsură să aplice principiile de bază ale experienţei lui Makarenko.

Condiţiile în care Karabanov a lucrat în şcoala de reeducare de la Poiana Mesteacănului, erau însă cu mult deosebite faţă de cele în care lucrase A. S. Makarenko.

Materialul uman cu care a lucrat Makarenko a fost mai dificil — tineri de 16—18 ani — mai toţi vagabonzi sau delicvenţi de drept comun.

Karabanov a educat însă nişte copii, cei mai mari abia aveau 14 ani. Erau orfani şi cea mai mare parte din ei nici nu fuseseră „vagabonzi" cu adevărat.

Aşa cum arată şi Karabanov, la căminul de reeducare mulţi copii nimeriseră datorită „cercetărilor" şi „concluziilor" pedologilor. Cu o uşurinţă de neînchipuit, aceştia declarau copilul „arierat mintal". Dar majoritatea covîrşitoare a acestor copii „înapoiaţi" sau „defectivi" se dovedeau a fi copii normali, poate ceva mai nedisciplinaţi sau mai nervoşi, datorită în mare măsură condiţiilor lor de viaţă.

De asemenea, erau deosebite şi condiţiile istorice. Cu romanul „Drumul în viaţă", ne aflăm în anul 1933, cînd Uniunea Sovietică era în plină dezvoltare. Şcoala era într-un raion complet cooperativizat. În jurul şcolii nu existau — ca în cazul coloniei Maxim Gorki — sate asuprite de chiaburi. În apropiere era Leningradul, un oraş în care se dezvolta vertiginos viaţa nouă, plină de muncă creatoare şi de perspective minunate.

Cu toate condiţiile deosebite, Karabanov a avut de înfruntat o serie de greutăţi, chiar de la început.

Primul contact al pedagogului cu „locuitorii" şcolii — copiii — ne reaminteşte

oarecum de „Poemul pedagogic". Copiii, prefăcîndu-se indiferenți, nesinchisindu-se de prezența noului director, își continuă îndeletnicirile dinainte. Iată un dușman cu care trebuie să lupte pedagogul: nepăsarea, indolența.

Paginile care urmează ne prezintă munca grea, plină de migală, dusă pentru a trezi la copii dorința unei vieți ordonate, organizate, a unei vieți sănătoase și frumoase.

Întîmplării neașteptate cu taurul, petrecută la începutul sosirii lui Semeon Karabanov în cămin, autoarea îi atribuie un rol important. Prin ce? Prin faptul că ea trezește interesul copiilor pentru noul director, ceea ce-i permite acestuia să discute cu ei mai apropiat și să le pună în față perspectiva imediată a transformării vieții lor, să-i cheme la muncă și organizare.

De aici, clipă cu clipă, prind viață diferitele forme de organizare a vieții lor colective. Dar problema nu este rezolvată.

Să nu uităm că acești copii erau obișnuiți cu o viață de dezordine, abișnuiți să-și vadă fiecare de treburile lui. Și desigur că nu era ușor să-i convingi de necesitatea de a înfrumuseța viața pentru toți, de a lucra pentru colectiv.

În viața căminului se ivesc încă multe probleme dificile de disciplină: plecări fără învoire, furturi etc. De fiecare dată este nevoie însă de multă chibzuință, de o tratare specifică și individuală a cazului respectiv. Uneori, însă, atunci cînd ignorînd specificul situației respective, Karabanov folosește aceeași metodă ca în colonia lui Makarenko, practica îi răspunde categoric, așa cum desigur i-ar fi răspuns și Makarenko: „În munca educativă nu există rețete pe care să le poți folosi oricînd, în orice caz!".

În acest sens este semnificativă întîmplarea cu elevul Panin, pe care Karabanov considerînd-o asemănătoare cu una petrecută în colonia M. Gorki, repetă pedeapsa la care a recurs Makarenko. Dar în loc de izbîndă, eșec! Iată deci, cazul pare identic, se dă aceeași pedeapsă și totuși nu este același lucru.

„Iată ce înseamnă — spune însuși pedagogul Karabanov — să nu înțelegi, că în fața ta se află cu totul alt om și o situație complet diferită!". În colonia lui Makarenko, în momentul întîmplării cazului respectiv, exista un colectiv perfect, care acționa asupra fiecăruia, silindu-l să-și analizeze fapta, cinstit, făcîndu-l să simtă intens, atît oprobiul cît și aprecierea colectivului, pe cînd în căminul condus de Karabanov nu era încă vorba de un colectiv de copii.

Experiența lui Karabanov subliniază o dată mai mult, cît de necesar este pentru un pedagog să cunoască fiecare copil în parte, personalitatea lui și nu caracteristicile lui exterioare. Acest principiu pedagogic își vădește valabilitatea sa la fiecare pas în romanul prezentat.

În acest sens, romanul reușește să prindă foarte bine cîteva figuri de copii, pe care ți-i prezintă în diferite momente ale evoluției lor, ale dezvoltării colectivului. Interesantă este de pildă figura lui Andrei Repin. Foarte capabil, inteligent, însă îngîmfat, Repin privește cu multă ironie tot ce se întîmplă în jurul său. Transformările din viața căminului, observațiile colegilor săi îl lasă indiferent, rece. Continuă să fure în afara căminului și să mențină starea de inferioritate și de supunere a unui coleg de-al său, Kolișkin, față de el. Acesta este un caz care i-a dat mult de gîndit lui Karabanov și care i-a cerut atît lui cît și celorlalți pedagogi mult tact și răbdare. Este interesantă evoluția acestui copil, salturile bruște în transformarea sa.

O impresie deosebită asupra elevilor au avut-o povestirile lui Karabanov despre viața din comuna Dzerjinski. O perspectivă luminoasă le apare în față, privind și fotografiile care le arată clădirea impresionantă a comunei, rîndurile frumos aliniate ale coloniștilor, hainele lor îngrijite, fețele luminate de bucuria vieții și încrederea în viitorul lor, brigada de stegari, gorniști, excursiile la Ialta etc.

Elevii dau frîu liber visurilor lor; și planurile încep să prindă viață sub îndrumarea atentă și pricepută a pedagogilor lor.

Cu fiecare pagină de carte, cititorul înaintează alături de pedagogi, cu cîte un pas pe drumul îmbunătățirii, înfrumusețării vieții căminului.

„Multe din lucrurile — spune Karabanov — pe care A. Semionovici le cucerise cu prețul sîngelui său și al nopților de nesomn, eu le obținusem foarte simplu, fără nici un efort ca „o moștenire". Și această moștenire era experiența lui Makarenko privind formarea colectivului. Karabanov știa că aceasta era prima sarcină și cea mai urgentă. Primii pași erau făcuți.

Mai moștenise o experiență prețioasă,

pe care desigur pe vremea aceea n-ar fi putut-o găsi în nici o carte, şi anume, necesitatea unei forme precise de organizare a colectivului. Şi pe această linie, Karabanov a căutat să dea viaţă tradiţiilor născute în colonia Gorki şi în comuna Dzerjinski.

În legătură cu procesul de formare al colectivului, se pune şi problema dezvoltării iniţiativei copiilor.

Mergînd pe urmele lui Makarenko, Karabanov şi-a dat seama că nu este suficient să dai copiilor ordine sau să le explici, ci este necesar ca ei să gîndească împreună cu pedagogul şi să gîndească activ, astfel încît fiecare zi nouă, întregul ei conţinut, să nu le pară ceva străin, impus din afară, ci o orînduială a lor, să fie creaţia minţii şi a gîndurilor lor.

O problemă care-l preocupă de asemenea pe eroul cărţii lui F. Vigdorova, este problema comandanţilor de detaşamente, a raporturilor dintre aceştia şi restul elevilor, a atitudinii lor faţă de elevii de care răspund. Diferitele referiri, întîmplări pe care ţi le prezintă autoarea, îţi arată grija pedagogului pentru educarea acestui activ de bază.

O problemă interesantă, dar în acelaşi timp foarte dificilă, pe care o ridică romanul, şi pe care o pune însuşi procesul complex al dezvoltării colectivului, este aceea a relaţiilor dintre individ, a rolului vieţii colective în dezvoltarea personalităţii elevului.

Cititorul urmăreşte astfel cu interes procesul complicat al dezvoltării colectivului, rolul important pe care l-a avut în viaţa colectivului, stadiul de depăşire al vieţii lui limitate din cămin, legătura cu viaţa din afară, lărgirea perspectivei sociale.

Un aspect important al vieţii căminului, care este destul de amplu prezentat este şi acela al activităţii şcolare.

Găsim pagini foarte frumoase, în care trăieşti pasiunea şi entuziasmul cu care Ekaterina Artemieva — una din învăţătoare — pregăteşte copiii pentru începutul anului şcolar şi cu care-şi pregăteşte fiecare lecţie, deşi predă de ani de zile; urmăreşte cu atenţie lecţiile lui Vladimir Mihailovici, din care copiii află întotdeauna lucruri noi şi minunate, lecţiile lui Nikolai Ivanovici, în care elevii înţeleg nu numai cu mintea, dar şi cu inima măreţia planului de electrificare.

Foarte sugestive sînt unele procedee folosite pentru ajutorarea elevilor în vederea lichidării lipsurilor în cunoştinţele lor (de pildă plicul cu greşeli), procedee care pot fi folosite şi în activitatea noastră didactică.

Sînt de asemenea pline de învăţăminte observaţiile şi discuţiile colectivului pedagogic cu privire la predarea istoriei.

Ce exemplu minunat de predare entuziastă a istoriei, ce lecţie frumoasă îi dă Vladimir Mihailovici Elenei Grigorievna, arătîndu-i că predarea istoriei cere nu numai analiza diferitelor evenimente istorice, ci şi prezentarea vie, cu căldură a personalităţilor. La riposta Elenei Grigorievna, că aşa cer manualele, indicaţiile metodologice, Vladimir Mihailovici îi răspunde: „Bine, Elena Grigorievna, dar n-avem şi noi un cap pe umeri? Se poate să nu gîndim şi noi? Îmi spuneţi: idealism! Dar istoria o făureşte poporul şi din el se nasc eroi!... Se poate să credeţi că personalităţile istorice sînt nişte marionete, fără inimă, fără minte?"

În general, din roman apare foarte clar rolul deosebit de important al colectivului de pedagogi. Şi în această problemă Karabanov a avut ce învăţa şi aplica din experienţa lui A. S. Makarenko.

Autoarea ne prezintă totodată, cu multă căldură, cu multă dragoste, pe fiecare din membrii acestui colectiv. F. Vigdorova reuşeşte să scoată în evidenţă, cu măiestrie artistică, personalitatea fiecăruia dintre aceştia, nu descriindu-şi eroii, ci lăsîndu-i să acţioneze în faţa noastră, să vorbească, să lucreze.

Romanul conţine o critică foarte serioasă la adresa pedologiei şi a pedologilor. Critica este cu atît mai ascuţită cu cît autoarea lasă să vorbească însăşi copiii, obiectul „cercetărilor" pedologice despre diferitele încercări „ştiinţifice" la care au fost supuşi de pedologi înainte de a fi repartizaţi la această şcoală.

Ironia lor fină arată în toată goliciunea ei, falsitatea şi caracterul antiştiinţific al metodelor pedologice de cercetare, al concluziilor lor cu totul denaturate, care denotă totodată lipsa totală de cunoaştere a vieţii copilului, de înţelegere a sufletului său.

La probe asemănătoare îi supun şi pe copiii din cămin. Dar la propunerea de a trimite — după constatările lor „ştiinţifice" — pe unul din copii la o casă de arieraţi, pedologii întîmpină opoziţia hotărîtă a profesorilor, care prin cuvîntul lui Vladimir Mihailovici, le dau o lecţie de ceea ce înseamnă dragostea pentru

copii, pentru oameni și dorința de a-i cunoaște și ajuta într-adevăr.

Cartea este străbătută de la un capăt la altul de dragoste pentru copii, pentru meseria de educator, de încredere în posibilitățile deducției, de hotărîrea de a învinge greutățile.

Acțiunea este dinamică, dialogurile sînt vii. Ai uneori însă impresia unei pastișări a operei lui Makarenko. Te izbește similitudinea unor situații descrise. Desigur acest lucru este explicabil în mare măsură prin influența puternică pe care autoarea a suferit-o din partea operei lui Makarenko, a „Poemului pedagogic".

„Poemul pedagogic" prezintă o frescă cu o perspectivă largă a vieții din colonie; nu numai cîteva, dar fiecare personaj trăiește nu prin descrierea autorului, ci prin propria sa comportare. În lucrarea de care ne ocupăm din bogăția de figuri de copii, numai unele din ele au viață (de exemplu: Jukov, Karol, Repin, Lira). Ghicești imediat spre ce personaj se îndreaptă simpatia pedagogului.

Cu toate acestea, romanul „Drumul în viață" este un roman de valoare, atît prin conținutul său pedagogic, prin problemele pe care le ridică, cît și prin modul viu în care autoarea a reușit să prezinte experiența elevului lui Makarenko, Semeon Karabanov.

A. C.

„ROLUL MUNCII ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL POLITEHNIC"

(Editura de stat didactică și pedagogică)

Educația, ca fenomen social, prin definiție și scop urmărește pregătirea tinerei generații pentru integrarea în viață, în activitatea practică și prin aceasta contribuie, desigur, la procesul social. Deci, îmbinarea învățăturii cu munca productivă trebuie considerată ca un imperativ social și principiu de bază al școlii noi, însăși rațiunea ei.

Traducerea în limba romînă a culegerii de articole, cu titlul de mai sus, de sub redacția lui M. N. Skatkin, membru corespondent al Academiei de științe pedagogice a R. S. F. S. R. îmbogățește cu încă o lucrare valoroasă patrimoniul literaturii pedagogice în domeniul politehnizării învățămîntului, punîndu-ne astfel la dispoziție încă un îndreptar prețios.

Culegerea cuprinde studii asupra diverselor aspecte ale problemei politehnizării. Studiile diferă între ele atît prin problema abordată, cît și prin extensiune și calitate. Ele însă se conexează sub raportul logic al ideii centrale, exprimată în însuși titlul culegerii, căci fiecare în parte și toate la un loc subliniază importanța muncii productive în instruirea și educarea politehnică a elevilor. De altfel, această idee rezultă din însăși esența și sarcinile învățămîntului politehnic, iar coautorii acestei culegeri nu au făcut altceva decît să demonstreze cu material faptic, din practica școlară, justețea acestei teze.

Studiile din această culegere pot fi grupate în cinci categorii. Primele trei, semnate de E. P. Gusarov, M. G. Fadcenko și L. V. Vasilieva, analizează unele probleme legate de munca agricolă a elevilor.

Următoarele trei, semnate de S. K. Novikov, Gh. E. Vasik și M. I. Pankov, descriu experiența autorilor în legătură cu utilarea cabinetului de fizică, a cabinetului de chimie și a „sălii de lucru".

În articolul „Cercurile mîini îndemînatice", în cadrul unității de pionieri — instructoarea superioară M. A. Petrova își descrie experiența organizării și rezultatele muncii acestui cerc.

N. G. Rozanțov analizează problema punerii bazelor politehnizării în școala elementară în studiul „Începutul pregătirii politehnice în școala elementară".

Culegerea se încheie cu concluziile lui M. N. Skatkin cu privire la experiența școlilor în legătură cu organizarea muncii elevilor. În aceste concluzii autorul, bazat pe un bogat material faptic, analizează problema raportului dintre muncă și învățămîntul politehnic în general și modul cum a fost rezolvată această problemă de către autorii studiilor din culegere în special.

Dintre cele trei studii care analizează rolul pe care-l are munca agricolă în pregătirea politehnică a elevilor, studiul semnat de E. P. Gusarov se remarcă printr-o riguroasă ținută științifică. Autorul nu se mulțumește cu o simplă înșiruire de date și fapte, ci analizează

problema didactică a rolului pe care-l au diversele munci agricole în lărgirea orizontului de cunoaștere al elevilor, în precizarea sferei și îmbogățirea conținutului noțiunilor precum și în educarea dragostei față de muncă. Autorul subliniază necesitatea analizării problemei muncilor agricole a elevilor de pe poziția învățăturii pavloviste referitoare la teoria cunoașterii (reflectare). El însuși face acest lucru în studiul la care ne referim.

Celelalte două studii referitoare la aceeași problemă se remarcă, mai ales, prin conținutul lor documentar (planuri, planificări, schițe etc.).

În studiile privitoare la utilarea cabinetului de fizică, a cabinetului de chimie și a „sălii de lucru", autorii relatează despre greutățile pe care le-au întîmpinat și despre modul în care le-au rezolvat folosind resursele materiale locale, ingeniozitatea proprie și elanul tineresc al elevilor. Textele acestor studii conțin numeroase desene, planuri, scheme și clișee, fapt care le sporește valoarea documentară și de îndrumare.

De asemenea, autorii dau liste și indicații necesare pentru materialele necesare construirii diferitelor aparate.

Studiul lui N. G. Rozanov analizează modul în care se pun bazele pregătirii politehnice în școala elementară. Pentru a da un caracter util, practic, studiului său, autorul redă în cuprins liste, pe clase, de obiectele confecționate de elevi în „camera de lucru". În aceste liste se indică denumirea obiectelor confecționate și la ce pot fi folosite.

În elaborarea acestei lucrări (culegeri) și-au dat concursul, descriindu-și experiența, și învățătoarele L. I. Asadova (cl. I) și A. I. Rudcenko (cl. a II-a).

Concluziile lui M. N. Skatkin — cu care se încheie culegerea — se axează în jurul a trei probleme fundamentale:

a) Formele de muncă, care trebuie să se organizeze pentru realizarea scopurilor învățămîntului politehnic;

b) Caracterul pe care trebuie să-l aibă această muncă pentru a corespunde scopurilor învățămîntului politehnic;

c) Cum trebuie organizată munca elevilor din punct de vedere metodic și locul pe care-l are în procesul instructiv-educativ.

În ceea ce privește formele și conținutul muncii autorul subliniază necesitatea respectării particularităților de vîrstă și a nivelului de pregătire (cultură generală) a elevilor.

Pentru ca munca să devie un important mijloc de dezvoltare multilaterală a elevilor, pentru a avea deci caracter politehnic, Skatkin preconizează următoarele cerințe pedagogice: să fie conștientă, să aibă caracter creator, să formeze priceperi și deprinderi multilaterale, să asigure o pregătire tehnică generală și să aibă caracter de utilitate obștească.

O altă idee pe care autorul o subliniază este necesitatea subordonării muncii productive, scopurilor instructiv-educative ale școlii.

Studiile cuprinse în această culegere nu constituie o tratare completă a problemei muncii în sistemul învățămîntului politehnic. Autorii acestei culegeri nu și-au propus așa ceva, ci gîndul lor a fost să dea un ghid practic și științific cadrelor didactice în organizarea muncii elevilor. Din această culegere se conturează unele forme ale îmbinării învățămîntului cu munca productivă a elevilor, precum și rolul pe care-l are activitatea practică la lărgirea orizontului științific, cultural și politehnic al elevilor.

Culegerea „Rolul muncii în învățămîntul politehnic" oferă cititorului un tablou viu și sugestiv al muncii pline de elan și de spirit creator al pedagogilor sovietici.

Cadrele didactice din țara noastră găsesc în culegerea de studii, de sub redacția lui Skatkin, un prețios îndreptar în stabilirea locului pe care-l ocupă munca în sistemul învățămîntului politehnic.

ION DRĂGAN
Arad

CRONICA

CONSFĂTUIRE CU ŞEFII SECŢIILOR DE ÎNVĂŢĂMÎNT REGIONALE

Ministerul Învăţămîntului şi Culturii a organizat în zilele de 8—10 martie prima consfătuire din anul acesta, cu şefii secţiilor de învăţămînt regionale.

La consfătuire au participat tov.: Miron Constantinescu, ministrul Învăţămîntului şi Culturii, prim vice-preşedinte al Consiliului de Miniştri, C. Nicuţă, ministru adjunct, Departamentul învăţămîntului, tov. N. Sipoş, C. Dinculescu, Gh. Ploeşteanu şi L. Banyai, membri în colegiul Departamentului învăţămîntului, tov. C. Nădejde, şeful serviciului şcoli a C.C. al P.M.R., tov. N. Pascu preşedintele C.C. al S.M.I., tov. P. Drăgoescu, directorul general al Direcţiei generale a învăţămîntului elementar şi mediu şi educaţiei preşcolare, precum şi delegaţi ai C.C. al U.T.M., ai Direcţiei generale a Treburilor Consiliului de Miniştri, activişti din minister şi instituţiile anexe.

Schimbul larg de experienţă realizat cu această ocazie, prin problemele ridicate de fiecare referent prin observaţiile şi propunerile făcute, precum şi discuţiile purtate, a contribuit la cunoaşterea mai adîncă a sarcinilor care stau în faţa şcolii noastre şi va aduce fără îndoială un aport însemnat la îmbunătăţirea muncii organelor noastre de învăţămînt.

Referatele şefilor secţiilor de învăţămînt şi discuţiile care le-au urmat, s-au axat pe aspectele fundamentale ale dezvoltării învăţămîntului de cultură generală.

Analiza situaţiei îndeplinirii planului de şcolarizare a scos în evidenţă succesele însemnate obţinute atît în ceea ce priveşte şcolarizarea copiilor la clasele I—IV, cît şi dezvoltarea învăţămîntului de 7 ani, mediu şi a educaţiei preşcolare. Astfel, învăţămîntul general obligatoriu la cl. I—IV a fost integral realizat în raioane şi localităţi din regiunile: Suceava, Stalin, Reg. Autonomă Maghiară, Bacău, Craiova, Timişoara. În privinţa lărgirii învăţămîntului de 7 ani, în cel de-al doilea plan cincinal, pentru a cuprinde circa 90% din absolvenţii cl. I—IV pot fi date drept exemple regiunile: Stalin, Reg. Autonomă Maghiară, Hunedoara, Timişoara şi Piteşti.

Pe larg analizată a fost şi chestiunea bazei materiale a şcolilor, care condiţionează în mare măsură dezvoltarea şi calitatea învăţămîntului. Arătînd realizările de pînă acum, şefii secţiilor de învăţămînt au subliniat necesitatea folosirii cît mai larg a posibilităţilor şi iniţiativelor locale, atît în realizarea planului de construcţii şcolare, înzestrarea lor cu mobilier etc., cît şi în confecţionarea materialului didactic. Rezultate îmbucurătoare au fost obţinute în confecţionarea materialului didactic de şcoala medie din Năsăud, Simeria ş.a.

O atenţie deosebită s-a acordat în cadrul consfătuirii, activităţii instructiv-educative, subliniindu-se contribuţia noilor planuri de învăţămînt, noilor manuale şi programe şcolare pentru îmbunătăţirea şi ridicarea nivelului procesului de învăţămînt.

Totodată s-au semnalat şi lipsurile unor programe (istorie şi limba franceză pentru clasa a V-a, geometrie pentru clasa a VI-a), manuale — limba latină şi istorie pentru clasa a VIII-a, care prin nerespectarea principiului accesibilităţii cunoştinţelor contribuie la menţinerea unui procent ridicat de elevi cu rezultate slabe la învăţătură.

Referatele au ridicat, de asemenea, problema cadrelor, de a căror pregătire, pricepere şi ataşament faţă de regimul nostru democrat-popular, depinde asigurarea instruirii şi educării tineretului.

Alături de o serie de realizări obţinute în această direcţie, mai persistă încă unele lipsuri. Astfel, unii şefi ai secţiilor de învăţămînt (Piteşti, Constanţa) au arătat că rămînerea în urmă la învăţătură a elevilor se datoreşte şi deficienţelor în munca didactico-metodică a unor cadre, mai ales în predarea limbilor, organizarea lucrărilor de laborator etc.

De o atenţie deosebită s-a bucurat în cadrul consfătuirii, problema politehnizării învăţămîntului de cultură generală, una din principalele sarcini ale şcolii noastre în vederea pregătirii temeinice şi serioase a tineretului.

Referatele au arătat eforturile depuse de organele de învăţămînt, pentru realizarea legăturii între teorie şi practică, subliniind intensificarea preocupării pentru îmbunătăţirea predării obiectelor cu caracter ştiinţific, pentru organizarea ex-

cursiilor şi vizitelor, pentru înfiinţarea laboratoarelor şi atelierelor şi pentru lărgirea posibilităţilor de introducere a învăţământului politehnic. Merită să fie subliniate rezultatele bune obţinute pe această linie de regiunile Cluj, Stalin, Piteşti, Aut. Maghiară, Ploeşti, Baia Mare şi Iaşi.

Lucrările consfătuirii s-au preocupat şi de problema muncii educative în rîndurile tineretului şcolar. Tov. P. Drăgoescu, susţinînd referatul „Problema muncii educative în şcoală" a arătat modul în care se realizează munca educativă în scoli şi a stăruit, în mod deosebit, asupra conţinutului educativ al activităţii pionereşti.

Participanţii la discuţii au ridicat probleme importante privind munca educativă (tov. Şandru P., Berca I., Radu I., Bucşa P. ş.a.). S-au ridicat şi alte probleme, în legătură cu compoziţia socială a elevilor (tov. Petricu C.), realizarea educaţiei fizice în şcoli (tov. Silişteanu V.), politehnizarea învăţământului (tov. Petricu, Sipoteanu ş.a.).

În legătură cu problema politehnizării învăţământului s-au făcut numeroase propuneri, care trebuie studiate cu toată seriozitatea, în vederea traducerii lor în viaţă. Amintim dintre acestea elaborarea unor îndrumări metodice pentru predarea lucrului manual, pentru desfăşurarea lucrărilor practice de atelier, pentru organizarea excursiilor şi vizitelor în producţie.

În cadrul discuţiilor, tov. C. Dinculescu a ridicat problema necesităţii cunoaşterii valorii profesionale a cadrelor.

Tov. N. Pascu a împărtăşit impresiile sale din călătoria întreprinsă în URSS, prezentînd preocupările mai importante în domeniul învăţământului din URSS în momentul de faţă, cu privire la politehnizarea învăţământului, îmbunătăţirea lecţiilor, reglementarea timpului de muncă al cadrelor necesar pentru pregătirea lecţiilor.

În concluziile consfătuirii, tov. N. Sipoş, membru în colegiul ministerului, a vorbit despre seriozitatea cu care, pe întreg cuprinsul ţării, au fost înţelese sarcinile puse în faţa şcolii de partidul şi guvernul nostru, pentru o continuă îmbunătăţire a învăţământului. Tov. Şipoş a scos în evidenţă propunerile bune şi a arătat, în parte, sarcinile ce revin organelor din învăţămînt şi ministerului pentru traducerea lor în fapt.

În continuare tov. C. Nicuţă, ministrul adjunct — Departamentul învăţământului — a vorbit despre importanţa introducerii în şcoala medie a studiului ştiinţelor sociale, mijloc de formare a concepţiei ştiinţifice a tineretului şi de educare în spiritul moralei comuniste.

Tov. C. Nădejde, seful serviciului şcoli al C.C. al P.M.R., a vorbit despre problema educării tineretului, oprindu-se asupra activităţii pionereşti. Vorbitorul a subliniat necesitatea îndrumării activităţii pionereşti de către cadrele didactice, fără a se substitui instructorilor de pionieri, în vederea influenţării întregului colectiv de elevi; importanţa învăţământului politehnic în perioada actuală, atrăgînd atenţia asupra asigurării ajutorului susţinut al întreprinderilor pentru rezolvarea cu succes a acestei probleme.

Luînd cuvîntul tov. ministru M. Constantinescu s-a referit la principalele probleme aduse în discuţie în cadrul consfătuirii.

În legătură cu folosirea elementelor pozitive din experienţa din trecut, a arătat că acestea trebuie subordonate obiectivului principal: dezvoltarea şcolii noi din ţara noastră, care să servească construirii socialismului şi comunismului la noi.

O altă problemă, asupra căreia a atras atenţia tov. ministru, este aceea a îmbunătăţirii compoziţiei sociale a elevilor şcolilor noastre şi a sprijinirii deosebite a fiilor de muncitori pentru ridicarea nivelului lor de pregătire.

Cu privire la educarea în comun a băieţilor şi a fetelor, tov. M. Constantinescu a arătat că nu trebuie să existe grabă acolo unde nu sînt create toate condiţiile igienico-sanitare corespunzătoare. În continuare s-a referit la problema muncii cu pionierii, arătînd necesitatea de a se găsi şi folosi mijloace şi metode cu caracter atractiv, cu conţinut interesant şi instructiv în această muncă pentru a obţine efectele educative scontate. Vorbind despre educaţia comunistă a stăruit asupra atenţiei care trebuie acordată educaţiei fizice în şcoală.

Tov. ministru M. Constantinescu s-a oprit apoi asupra programelor şi manualelor şcolare, în privinţa cărora trebuie făcută o cotitură începînd din toamna aceasta.

Subliniind importanţa colaborării între teren şi minister, pentru bunul mers al învăţământului a arătat în încheiere, necesitatea de a se da ascultare propunerilor de jos, care trebuie analizate cu multă atenţie şi seriozitate şi folosite în măsura în care corespund orientării şi liniei noastre trasate de partid.

N. T.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA: Bucureşti, str. Spiru Haret nr. 8
Telefon: 3.32.74
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej

★

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Loi 3

S I B I U
Biblioteca Centrală
I 3879

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI 6 IUNIE 1957

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1990
97
- IUI 2005
1. IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Prof. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSKI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 3.32.74

T 3879

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI. Nr. 6. *iunie 1957*

CUPRINS

Pagina

STUDII ŞI CERCETĂRI

I. Cerghit: Dezvoltarea atenţiei elevilor în timpul lecţiei 3
M. Vişan: Observaţii în legătură cu conţinutul învăţămîntului politehnic în şcoala noastră de cultură generală 13
A. Manolache: Moştenirea lui I. A. Komensky în domeniul educaţiei fizice 25
I. Stoica: Din experienţa muncii educative în taberele de pionieri şi şcolari 39

DE PESTE HOTARE

E. Csengeri: Din experienţa pedagogilor sovietici cu privire la metodica vizitelor în producţie 48
I. C.: Cîteva aspecte ale dezvoltării învăţămîntului în Egipt 54
* * * Răsfoind paginile presei de peste hotare 55

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

V. Atanasiu: În legătură cu predarea noţiunilor de materie, masă, energie 56
M. Zoltan: Folosirea magnetofonului în procesul de învăţămînt . . . 67
I. Wolf: Observaţii cu privire la proiectul de prospect al istoriei pedagogiei în R. P. R. 72
E. Sănduleac: Cîteva observaţii de principiu pe marginea proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei în R. P. R. 74
A. Hazgan, V. Ghibu, I. Iftinchi, M. Costandache şi *Lucia Pop:* Unele probleme în legătură cu manualul de literatură romînă pentru clasa a X-a 76
* * * Cea de a doua sesiune ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice 81
I. S.: Cea de a V-a sesiune ştiinţifică a Universităţii „C. I. Parhon" . . 86
V. P.: Sărbătorirea a 500 de ani de la înscăunarea lui Ştefan cel Mare 88

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

T. Udrea: O preţioasă contribuţie la cunoaşterea mişcării pedagogice din Romînia în secolul al XIX-lea 90
* * * Cărţi noi apărute 96

1607

1964

СОДЕРЖАНИЕ

	стр.
ОЧЕРКИ И ИСЛЕДОВАНИЯ	
И. ЧЕРГИТ: Развитие внимания учащихся на уроке	3
М. БИШАН: Примечан я в связи с содержанием политехнического обучения	13
А. МАНОЛАКЕ: Наследство И. А. Комнен кого в области физического воспитания	25
И. СТОЙКА: Из опыта воспитательной работы в лагерах для пионеров и учащихся	39
ЗА РУБЕЖОМ	
Е. ЧЕНЕГРИ: Из опыта советских педагогов касающего методики экскурсии на производство	48
И. Ч.: Некоторые стороны развития образования в Египте	54
** * * По страницам зарубежной печати*	55
КОНСУЛТАЦИЙ — ДИСКУССИИ — ХРОНИКА	
В АТАНАСИУ: В связи с преподаванием понятия о материи, массы, энергии	56
М. ЗОЛТАН: Использование магнетофона в учбном процесе	67
И. ВОЛЬФ: Замечания е связи с проэктом проспекта по истории педагогики в Р. Н. Р.	72
Е. САНДАЛЯК: Некоторые принципиальные примечания в связи с проэктом проспекта по истории педагогики в Р. Н. Р.	74
А. ХАЗГАН, В. ГИБУ И. ИФТИНКИ, М. КОНСТАНДАКЕ и ЛУЧЯ ПОП — Некоторые вопросы в связи с учевником по мунской литературе для X-го класса	76
** * * Вторая научная сессия Института Педагогических Наук*	81
И. С.: Пятая научная сессия Университета имени „К. И. Пархоч"	86
В. П.: Празднование 500 лет от восшест я на престол Штв фана Великого	88
КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ	
Т. УДРЯ: Ценная помощь в связи с ознакомлением педагогичесткого движения в XIX-ом веке в Римыии	90
** * * Новые книгу*	96

	Page
ÉTUDES ET RECHERCHES	
I. Cerghit: Le développement de l'attention des élèves durant la leçon	3
M. Vişan: Considération sur le contenu de l'enseignement polytechnique	13
A. Manolache: L'hèritage de I. A. Komensky dans le domaine de l'éducation physique	25
I. Stoica: L'activité éducative dans les camps de pioniers et d'élèves	39
DE L'ÉTRANGER	
E. Csengeri: L'éxperience des pédagogues sovietiques relativement à l'organisation des visites dans en entreprises productives	48
I. C.: Quelques aspects du développement de l'enseignement en Egypte	54
* * * En feuilletant la presse étrangère	55
CONSULTATIONS — DISCUSSION — CHRONIQUE	
V. Atanasiu: Comment enseigner les notions de matière, masse, énérgie	56
M. Zoltan: Comment utiliser le magnétophone dans l'enseignement	67
I. Wolf: Observations concernant le projet du prospectus de l'histoire de la pédagogie dans la R. P. R.	72
E. Sănduleac: Quelques remarques de principes en marge du projet de prospectus pour l'histoire de la pédagogie dans la R. P. R.	74
A. Hazgan, V. Ghibu, I. Iftinchi, M. Costandache et *Lucia Pop:* Certains problèmes relatifs au manuel de littérature roumaine pour la X-ème classe	76
* * * Le seconde session scientifique de l'Institut de sciences pédagogiques	81
I. S.: La V-ème sesion scientifique de l'Université „C. I. Parhon"	86
V. P.: Les fêtes du V-ème centenaire de l'avenement d'Etienne le Grand	88
CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE	
T. Udrea: Un précieuse contribution pour la connaisance du mouvement pédagogique de la Roumanie au XIX-ème siècle	90
* * * Nouveaux livres parus	96

DEZVOLTAREA ATENŢIEI ELEVILOR IN TIMPUL LECŢIEI

Prof. *IOAN CERGHIT*
şeful Secţiei de Învăţămînt şi Cultură
a regiunii Stalin

Însuşirea cunoştinţelor şi formarea priceperilor şi deprinderilor la elevi este un proces complex ce trebuie să se realizeze, în cea mai mare parte, în cursul lecţiei, ca formă de bază a organizării învăţămîntului.

Lecţia este un act bilateral, de predare a cunoştinţelor de către profesor şi de asimilare a lor de către elevi. O bună organizare şi desfăşurare a transmiterii cunoştinţelor, a formării priceperilor şi deprinderilor, va determina înţelegerea clară şi însuşirea temeinică a celor predate.

În cursul desfăşurării lecţiei, profesorul acţionează asupra sistemului nervos al elevului, prin materialul ce-l predă, sau prin exerciţiile ce le propune spre executare. De aceea, cred că este necesară cunoaşterea proceselor ce se produc pe scoarţa emisferelor cerebrale ale copiilor, a legilor activităţii nervoase superioare, pentru ca ţinînd seama de acţiunea lor, să asigurăm o cît mai temeinică asimilare a celor predate.

Atît predarea cît şi însuşirea cunoştinţelor şi formarea priceperilor şi deprinderilor se realizează în anumite condiţii ale expunerii materialului şi prin participarea activă şi conştientă a elevilor. În lucrarea de faţă ne-am propus să analizăm modul în care atenţia facilitează procesul însuşirii cunoştinţelor — trezirea, concentrarea şi menţinerea ei în timpul lecţiei.

Dacă „...educaţia noastră, *învăţarea*, disciplinarea de orice fel, feluritele deprinderi, reprezintă un lung şir de reflexe condiţionate" [1], dacă „Orice învăţare constă în formarea de legături temporare"[2], de la cele mai simple pînă la cele mai complexe, aşa cum a arătat I. P. Pavlov, atunci întreg procesul învăţării trebuie să ţină seama şi de legile formării legăturilor nervoase temporare în scoarţa emisferelor cerebrale.

Una din condiţiile care favorizează stabilirea legăturilor nervoase temporare, respectiv învăţarea, o constituie declanşarea unor focare sau centre de excitabilitate optimă (dominante), în scoarţa cerebrală.

În procesul expunerii cunoştinţelor, cuvintele şi materialul prezentat acţionează asupra receptorilor auditivi, vizuali etc., sub formă de excitanţi. Această acţiune determină apariţia unor focare de excitaţie, în scoarţa cerebrală. Unele focare sau centre de excitaţie devin mai active, cu o excitabilitate mai intensă. Cauzele care provoacă această situaţie,

---

[1] *I. P. Pavlov:* „Culegeri despre activitatea emisferelor cerebrale", Opere complete, Ed. rusă 1947, pag. 327.

[2] *I. P. Pavlov:* „Reuniunile de miercuri", Ed. rusă 1949, vol. II, pag. 580

pot fi mai multe și în cursul lucrării de față vom prezenta unele dintre ele.

Existența unor astfel de centre, în scoarța cerebrală, facilitează activitatea de analiză și sinteză și de formare și reactualizare a legăturilor nervoase temporare.

„În regiunile emisferelor cerebrale cu excitabilitate optimă — spunea I. P. Pavlov — se formează cu ușurință reflexe condiționate noi și se elaborează cu ușurință diferențierile. Aceasta constituie în acest fel, în momentul dat, ca să spunem așa, regiunea creatoare a emisferelor cerebrale".[3]

A provoca asemenea centre de excitabilitate optimă în scoarța cerebrală înseamnă a orienta activitatea acesteia spre anumite izvoare de excitație, care constituie în cazul de față, cunoștințele și materialul prezentat elevilor.

Obiectele, fenomenele sau cunoștințele care provoacă centru de excitabilitate optimă, adică cele care sînt în centrul atenției elevilor, se percep cu mai multă claritate și ușurință și se reține mai bine. Empiric, pedagogii recunosc că atunci cînd elevul este atent la ceea ce se predă, reușește să perceapă, să înțeleagă și să-și însușească mult mai bine cele predate. În caz contrar însușirea materialului se face fragmentar și superficial. Tot ceea ce nu intră în cîmpul atenției, este perceput mai puțin clar sau deloc, căci „concentrîndu-ne asupra unei stimulări, noi excludem prin inducție negativă, acțiunea altor stimulări secundare, dar concomitente."[4] Zonele din jurul centrului de excitabilitate optimă fiind inhibate parțial sau total, nu dau posibilitate formării legăturilor nervoase temporare.

Atenția ce concentrează, se distrage, devine fluctuantă în funcție de priceperea profesorului de a acționa asupra scoarței cerebrale a elevului. Condiție a însușirii temeinice a cunoștințelor, atenția este în același timp și rezultat al activității elevului, al educației sale.

În cele ce urmează vom încerca să redăm unele procedee și mijloace care folosite în cursul desfășurării lecției concentrează atenția elevilor, ușurînd procesul de asimilare a cunoștințelor și contribuind în același timp la educarea atenției.

Conținutul și orientarea ideologică a lecției.

Realitatea nouă în care trăiește elevul, școala familia, și organizațiile de copii și de tineret, orientează interesele, idealurile convingerile și preocupările sale, conform cerințelor educației comuniste. Acestea ridică tonusul cortical mobilizînd activitatea scoarței cerebrale, spre ceea ce corespunde în primul rînd acestor interese, idealuri sau preocupări. Ele pot lua naștere numai în cazul unei lecții cu un conținut bogat, nou și variat în fapte și idei, cu exemplificări potrivite, concrete și interesante. Un asemenea conținut reactualizează și legăturile nervoase temporare existente, cu care are corelații. Se asigură astfel concentrarea și stabili-

[3] *I. P. Pavlov:* „Opere complete", Edit. Acad. de Științe a U.R.S.S. (ed. rusă), vol. III, pag. 376.

[4] *I. P. Pavlov:* „Opere", vol. III, Cartea II-a, pag. 208.

tatea atenției, se îndepărtează oscilațiile, iar perceperea materialului se face mai viu, mai analitic, cuprinzînd mai multe aspecte. Cunoștințele vor fi înțelese mai bine și vor fi însușite mai temeinic. O lecție săracă în conținut, schematică, lipsită de viață, fără exemple, sau cu exemplificări nepotrivite, va avea un efect opus celui dorit.

De aceea, pedagogul trebuie să pătrundă în viața elevilor, să le cunoască interesele, să știe să lege conținutul fiecărui obiect de preocupările, activitatea și viața ce-i înconjoară și în care trăiesc.

Desigur că nu toate lecțiile și obiectele de învățămînt sînt la fel de interesante și atractive pentru toți elevii, dar pentru fiecare dintre ei trebuie să fie clară necesitatea și importanța însușirii conținutului fiecărui obiect și lecții, pentru continuarea studiilor și pregătirea sa în vederea activității în viitor.

Nota emoțională a lecției, elementul ei afectiv, este și el un mijloc important în stimularea atenției. O lecție, pe lîngă interesele pe care le trezește, ar trebui să dezvolte sentimente morale și estetice. În cazul literaturii și istoriei putem face apel la asemenea sentimente de dragoste sau de ură, de mîndrie sau dispreț etc. Buna dispoziție a elevilor și a profesorului stimulează capacitatea de muncă a elevului.

În fine, în timpul lecției, profesorul trebuie să dea posibilitate elevilor să participe activ la lecție, să judece, să stabilească raporturile cauză-efect, să rezolve problemele, să pătrundă în esența fenomenelor. Altfel, atenția poate fi ușor abătută de diferiți stimulenți (externi sau interni).

Modul de expunere a cunoștințelor.

Înainte de a prezenta unele aspecte ale modului propriu zis de expunere a materialului, trebuie să amintim de necesitatea asigurării unor condiții care ar permite trezirea și menținerea atenției elevilor în timpul lecției.

Respectarea integrală și cu strictețe a pauzei dintre lecții, constituie una dintre aceste condiții, deoarece, în timpul unei lecții, centrele de excitabilitate optimă au epuizat o parte din capacitatea de lucru a celulelor nervoase. Pentru lecția ce urmează, trebuie să dăm posibilitate celulelor nervoase să se refacă, intrînd într-o stare de destindere, în cele cîteva minute de recreație.

E de la sine înțeles, că o lecție prelungită peste pauză este cu totul dăunătoare, deoarece se creează posibilitatea apariției unui conflict, a unei ciocniri între dominantele existente pe care profesorul continuă să le mențină și declanșarea unor alte excitații și stereotipe care se ivesc în momentul cînd sună clopoțelul.

Rapiditatea formării dominantei, precum și a intensității acesteia, depinde și de intensitatea stimulărilor precedente. Dacă ele au fost puternice, au un caracter mai persistent, împiedicînd declanșarea noilor dominante. Pedagogii își dau repede seama, dacă un elev sau altul continuă să „trăiască" sub impresia lecției anterioare, a jocurilor din recreație sau a altor preocupări.

O dată cu intrarea elevilor în clasă, este necesară sustragerea lor de sub influența impresiilor sau dominantelor precedente și orientarea

activității scoarței cerebrale spre conținutul lecției noi. Adică, trebuie create noi dominante, care prin inducție negativă să inhibe pe cele care au activat anterior.

Liniștea deplină în care trebuie să se desfășoare lecția, este o altă condiție indispensabilă menținerii atenției elevilor. Aceasta se obține prin îndepărtarea tuturor acelor elemente turbulente, de ordin extern sau psihic etc., care ar putea sustrage atenția elevilor. Gălăgia din curte, zgomotul străzii, pașii de pe coridor, indisciplina unor elevi etc., sînt tot atîți stimulenți ce pot surveni cu efect dăunător, în timpul lecției, distrăgîndu-le atenția. Un asemenea stimulent turbulent poate crea un focar de excitație, care ar induce negativ focarele existente, împiedicînd procesul de asimilare a noilor cunoștințe. Eforturile pentru concentrarea și menținerea atenției, în cazul acțiunii stimulentului turbulent, au ca urmare apariția mai rapidă a oboselii, mai ales în instanța celui de-al doilea sistem de semnalizare.

În caz de indisciplină din partea unor elevi, profesorul poate cu ușurință restabili ordinea, prin unele aluzii, opriri de cîteva secunde din expunere și îndreptarea privirii spre ei, fără nici o altă observație etc. Pentru a se evita indisciplina, este necesar ca toți elevii clasei să fie antrenați în timpul desfășurării lecției prin diferitele procedee de lucru. Întrebările frontale, adresate întregii clase, constituie unul dintre aceste procedee. Cerința ca toți elevii să completeze și să analizeze critic răspunsurile celor chestionați, contribuie de asemenea la menținerea atenției întregii clase.

a) *Anunțarea temei și a scopului lecției.*

Se pune întrebarea dacă este sau nu necesar, să se anunțe elevilor tema și scopul lecției, înainte de începerea ei. Practica pedagogică ne arată că anunțarea temei, prezentarea scopului și a importanței însușirii celor ce vor urma, trezește interesul elevilor și marchează punctul inițial în ridicarea tonusului scoarței cerebrale. Se creează astfel premisele orientării și concentrării atenției spre activitatea ce va urma. Dacă scoarța cerebrală va fi pregătită dinainte, receptivitatea față de noile cunoștințe și exerciții ce urmează a fi efectuate, va crește.

Cunoașterea temei și a scopului lecției, poate reactualiza acele legături temporare, acele cunoștințe care stau la baza înțelegerii și însușirii celor noi, grăbind și lărgind posibilitatea de constituire a dominantei, de concentrare a atenției.

Am insistat asupra acestui moment al lecției, deoarece unii profesori îl neglijează sau îl realizează formal.

b) *Folosirea cunoștințelor dobîndite anterior*

Un alt factor care contribuie la formarea dominantei este modul în care se utilizează cunoștințele consolidate prin experiența anterioară. Prin aceasta, formarea noilor legături nervoase temporare, se face mai rapid și mai temeinic, lărgind stereotipele deja formate.

Cunoștințele total noi, care nu găsesc nici un suport în cele însușite anterior, vor putea cu greu exercita o influență asupra activității scoarței cerebrale și nu vor putea să declanșeze dominante.

Nici cunoștințele care nu aduc nimic nou, nu trezesc interesul elevilor, nu le mai orientează activitatea cerebrală spre conținutul prezentat. Cunoștințele vechi, mai ales cele repetate prea de multe ori, nu mai stimulează atenția elevilor.

Așa se explică, în parte, de ce unii elevi din clasa I, care învață literele alfabetului în familie și cu mult înainte de a merge la școală, atunci cînd se predau aceste litere în clasă nu sînt interesați, nu sînt atenți și devin turbulenți.

Folosirea legăturilor nervoase temporare existente sporește volumul atenției, deoarece cu cît legătura între noi și vechi este mai puternică, mai adecvată, cu atît se reactualizează sterotipe mai largi și mai bine

c) *Sumarea excitațiilor.*

Formarea și mai ales menținerea centrului de excitabilitate optimă este condiționată și de existența simultană în scoarța cerebrală a mai multor excitații. Uhtomski arătase că într-o constelație de excitații, centrul cu o excitabilitate mai intensă are capacitatea de a atrage spre sine, excitațiile centrelor învecinați, întărindu-și pe seama acestora propria excitație. Are loc astfel o inhibiție parțială sau totală a acestor centri de intensitate mai redusă și o stabilire de raporturi ierarhice între centrul dominant și centrii subordonați.

În practica predării se cere ca în perceperea fenomenului sau a obiectului să fie antrenați mai mulți analizatori. În asemenea cazuri „acțiunea complexă a tuturor acestor însușiri proprii obiectului — spune I. P. Pavlov — dă totdeauna un efect mai sigur și mai important, cu alte cuvinte suma excitațiilor acționează mai puternic decît excitanții izolați".[5]) Punînd elevul în situația de a vedea, auzi, pipăi, mînui, în unele cazuri de a gusta și mirosi diferitele obiecte, îi creem posibilitatea de a reține mai repede și mai temeinic cunoștințele noi.

Nu trebuie să uităm importanța mare, hotărîtoare, subliniată de I. P. Pavlov, a analizatorului verbo-motor. Este necesar ca elevul să exprime cele percepute vizual sau auditiv, în timpul lecției. Această reproducere se face fie în scris luînd notițe, transpunînd pe hîrtie cele percepute, fie oral, de regulă la sfîrșitul lecției, cu ocazia fixării. Adăugăm la toate acestea rolul analizatorului motor, care este antrenat atunci cînd elevii desenează sau fac schița celor percepute. În acest caz excitațiile provenite de la mușchi și articulațiile mîinii întăresc dominanta și intră în componența complexului de legături nervoase temporare.

Prezentarea obiectului sau fenomenului, sub diversitatea aspectelor și însușirilor sale, presupune însă și îmbinarea și folosirea judicioasă a elementelor intuitive cu cuvintele.

Prin antrenarea diferiților analizatori în procesul de percepere, prin îmbinarea judicioasă a elementelor intuitive cu explicațiile necesare, se asigură mobilitatea dominantelor cerebrale. Din constelația de excitații în care una domină, oricare poate deveni la un moment dat dominantă,

[5] *I. P. Pavlov:* „Opere alese", vol. II, Ed. Acad. R.P.R., 1951, pag. 15.

supunînd pe celelalte excitații, inclusiv fosta dominantă. Aceasta dă posibilitatea celulelor nervoase, care la un moment dat se aflau în stare de activitate maximă, să-și refacă o parte din energia consumată, intrînd într-o activitate redusă, mai puțin intensă sau chiar în inhibiție. Oboseala intervine în acest caz mai greu și se menține astfel o atenție concentrată și de durată în timpul lecției. Desigur că această constantă variază în funcție de vîrstă și particularitățile individuale. Cu cît elevii sînt mai mici cu atît această dinamică a dominantelor trebuie avută în vedere respectîndu-se principiul intuiției, prin varietatea procedeelor și a activităților depuse de elevi. La clasele mici, „lecția cu toate verigile" se practică tocmai datorită acestui caracter instabil al atenției copiilor de această vîrstă.

Ce s-ar întîmpla, spre exemplu, dacă la clasa I, timp de 40 minute am transmite cunoștințe noi, folosind metoda expunerii, fără a da copiilor posibilitate să intuiască, să scrie, să deseneze, să facă exerciții de muncă independentă, să reproducă cele învățate etc.? Intr-un asemenea caz, nu după multe minute, elevii nu vor mai fi atenți, vor deveni irascibili, iar lecția nu-și va putea atinge scopul.

Folosind timp îndelungat unul sau același procedeu, favorizăm apariția oboselii, atenția oscilează și în cele din urmă se depărtează de obiect. La o lecție recapitulativă de algebră la clasa a VII-a (Prejmer — Școala cu limbă de predare germană), în tot cursul orei s-au rezolvat numai exerciții. Treptat, elevii și-au pierdut atenția, au obosit; clasa era din ce în ce mai puțin activă și exercițiile aproape că nu se mai puteau rezolva, decît cu intervenția directă a profesorului. Ar fi fost suficient să se treacă de la rezolvarea exercițiilor, la rezolvarea unei probleme; acest lucru ar fi înviorat clasa și ar fi restabilit atenția elevilor. Nici schimbarea frecventă și rapidă a procedeelor nu este de recomandat deoarece s-ar provoca dezordine, care ar distrage atenția.

d) *Provocarea și întreținerea reflexului de orientare.*

Formarea focarelor de excitabilitate optimă este condiționată și de trezirea și întreținerea reflexului de orientare, a așa numitului reflex „ce este?", care determină la om o necontenită tendință de a cunoaște tot ceea ce este nou. Declanșarea acestuia în timpul lecției este determinată de elementul de noutate introdus în conținutul și forma de predare a lecției. Elevii percep, înțeleg și reține cu totul altfel un material care prezintă noutate pentru ei, deoarece un asemenea material le trezește interesul, curiozitatea și spiritul de cercetare. Trebuie deprinși elevii să vadă „noul", nu numai sub aspectul exterior al lucrurilor și fenomenelor, ci și sub aspectul interior, de conținut, stimulîndu-le astfel dorința de a cerceta, pătrunde și înțelege esența lucrurilor și fenomenelor.

Noutatea materialului asigură o intensitate mai puternică a excitațiilor produse în cortex, excitații care vor deveni dominante. Acest fenomen determină concentrarea și stabilirea atenției, asigurînd perceperea, înțelegerea si reținerea materialului predat. În general, reflexul de orientare ușurează deplasarea focarului de excitabilitate optimă în funcție de conținutul lui și activitatea nouă.

Profesorul trebuie să organizeze în mod creator lecția, evitînd repetarea și șablonizarea.

Dacă în expunerea noului material, atenția elevilor a fost atrasă de conținutul nou, în fixarea cunoștințelor, reproducerea celor predate nu mai prezintă nimic nou. Este necesar ca acestui moment din lecție să i se dea o formă interesantă prin introducerea elementelor de noutate, nuanțarea unor părți din lecție, efectuarea unor exerciții, probleme, răspunsuri la chestionar, scheme pe tablă, efectuarea unor experiențe, compararea, fenomenelor, raportarea celor învățate la posibilitățile de aplicare în practică etc. — în funcție de specificul lecției.

Importantă și necesară devine introducerea elemetului de noutate la lecțiile de recapitulare a materiei, cu care ocazie, reeditarea legăturilor nervoase temporare, prin repetiții și exerciții trebuie să aibă loc, pe cît posibil, în condiții noi. Aici elementul de noutate poate fi asigurat prin folosirea unor procedee noi, prin întrebări și material didactic deosebit decît cel folosit la lecțiile curente, cum ar fi tabele cronologice, sinoptice, scheme generalizatoare, scheme explicative, diagrame, grafice, tablouri noi, hărți, albume sau colecții etc.

Nu trebuie să se piardă din vedere și faptul că în anumite împrejurări, reflexul de orientare poate deveni un factor inhibitiv. Aceasta în deosebi în cazul legăturilor temporare, formate recent și la nivelul celui de al doilea sistem de semnalizare. Spre exemplu, la o lecție de științe naturale, profesorul în timp ce explică, observă că atenția elevilor este îndreptată nu spre ceea ce se expune, ci spre altceva, de exemplu spre un tablou adus în clasă. Expunerea materialului didactic într-un moment nepotrivit, precum și existența în clasă a unor obiecte, care prin conținutul sau forma lor distrag atenția elevilor, poate avea un efect dăunător bunului mers al lecției. Excitațiile provenite de la aceste materiale, pot fi puternice și vor induce negativ centrele de excitație provocate de expunerea profesorului.

e) *Rolul celui de al doilea sistem de semnalizare în concentrarea și menținerea atenției.*

Aproape întotdeauna cuvîntul — pronunțat sau scris — este acela care mijlocește transmiterea și însușirea cunoștințelor.

Cuvîntul a cărui semnificație nu este cunoscută de elevi, nu va putea provoca o excitație, care să reactualizeze multiplele legături nervoase temporare formate prin experiența anterioară, ci va avea mai mult caracterul unei excitații de natură fizică, auditivă sau vizuală, fără vreun sens. Neavînd semnificație, el va rămîne o excitație cu intensitate minimă, și în cazul cel mai bun va întări alte excitații, dar nicidecum nu va deveni dominant. În asemenea cazuri, atenția se va abate de la ceea ce spune profesorul, spre altceva, străin de conținutul lecției. Trebuie deci evitată abundența termenilor noi, necunoscuți, iar cei care se folosesc totuși, trebuie explicați. Lecția trebuie făcută accesibilă și din acest punct de vedere.

Sub aspectul formei este cunoscut faptul, că o expunere cu un ton prea ridicat obosește atenția, iar tonul scăzut, monoton, provoacă exci-

tații de intensitate slabă care predispun la somnolență. În ambele cazuri stimulenții uniformi creează inhibiția. Pentru a evita apariția inhibiției, este necesar ca expunerea să se facă pe un ton potrivit, cu modulații. Acest fel de a vorbi permite profesorului, ca prin ridicarea sau coborîrea tonului, să sublinieze o anumită idee, un anumit fapt etc., concentrînd atenția școlarului în această direcție. O scurtă pauză în vorbire, poate readuce la subiect atenția elevilor care s-au abătut de la disciplină.

Cel de-al doilea sistem de semnalizare mai poate interveni în menținerea și întărirea atenției și sub alt aspect. Semnalele celui de-al doilea sistem de semnalizare (cuvintele auzite, văzute sau interioare) pot intensifica acțiunea unor excitanți nemijlociți. De exemplu, atunci cînd elevul intuiește un material concret ce-l are în față, cuvintele profesorului pot orienta și dirija atenția elevului spre observarea însușirilor care sînt esențiale și necesare în înțelegerea conținutului. La rîndul lor, odată descoperite, notele noi întăresc și mai mult atenția elevilor. Orientînd astfel atenția, elevul va reține ceea ce trebuie, observația va avea rezultate mai bune.

f) *Asigurarea unei predări organizate a lecției.*

Obiectul atenției elevilor trebuie să asigure o excitabilitate optimă stabilă. Altfel, în conștiința elevului se infiltrează idei străine, din afară, care duc la oscilații și la distragerea atenției.

Organizarea sistematică și succintă a cunoștințelor ce se transmit, realizarea unei legături logice stricte între ele, a unei succesiuni firești, astfel ca ceea ce urmează să se bazeze pe ceea ce precede, iar ceea ce precede să ceară, cu necesitate logică, ceea ce urmează, este un alt mijloc prin care profesorul poate evita abaterea atenției. În munca cu elevii, un loc de seamă trebuie acordat analogiilor, comparației, inducției și deducției. Printr-o pregătire minuțioasă și temeinică, prin întocmirea unui plan precis, profesorul trebuie să asigure continuitatea în cursul desfășurării lecției, evitînd astfel întreruperile, improvizațiile, repetările inutile, căutarea ideilor, a exemplelor etc. În caz contrar, atenția elevilor slăbește și se abate.

Aici este locul să ne oprim de asemenea și asupra ritmului de predare, ritm care trebuie să fie în concordanță cu ritmul de muncă al elevilor, ținîndu-se seama totodată de nivelul cunoștințelor și deprinderilor pe care aceștia le-au dobîndit. Ritmul încetinit aduce în conștiința copiilor preocupări care nu au legătură cu lecția, provocînd astfel devierea atenției; adică apar noi excitații, care pot deveni dominante. Este recomandabil un ritm relativ rapid, încordat și continuu, dar accesibil. Materialul mai greu de înțeles trebuie predat într-un ritm mai lent. Ritmul excesiv de rapid nu va da posibilitatea elevilor să pătrundă sensul materialului, vor apare omisiuni și însușirea va fi slabă.

g) *Comportarea profesorului sau a învățătorului.*

Menținerea și dezvoltarea atenției elevilor în timpul lecției este strîns condiționată și de nivelul înalt al atenției profesorului în cursul lecției.

Profesorul trebuie să dea dovadă de o atenție persistentă și încordată asupra propriei sale munci, asupra cunoștințelor, procedeelor, materialului didactic, întrebărilor, răspunsurilor, temelor etc., ce le folosește. Trebuie să dea dovadă că este stăpîn pe sine, pe cunoștințe și pe metode. El trebuie să cuprindă întreaga clasă în cîmpul atenției sale și să manifeste o atitudine plină de grijă față de fiecare elev în parte, urmărindu-i felul cum ascultă lecția, cum lucrează și cum se comportă. Numai astfel poate preveni eventualele abateri. Unii profesori, cînd expun lecția, par că se adresează numai unui grup de elevi și nu stabilesc astfel un raport mai intim și mai direct cu fiecare în parte. Se întîmplă uneori ca observațiile de prisos ale profesorului, în loc să mențină atenția elevilor, o distrage. „O observație în plus făcută unui elev, abate de la muncă pe ceilalți și poate aduce uneori mai mult rău decît bine. În loc de aceasta este suficient să arunci o privire semnificativă, să te apropii de elev, să-i pui mîna pe spate, sau fără a-i adresa vreun cuvînt, să-i iei din mînă obiectul cu care se distrează". [6]).

Atitudinea profesorului față de excitanții turbulenți, poate influența pozitiv sau negativ atenția elevilor. Dacă profesorul manifestă nervozitate și se irită, elevii vor copia această stare de spirit, care contribuie la sustragerea atenției. Dimpotrivă, o atitudine calmă, se va imprima și elevilor, iar stimulenții turbulenți vor avea mai puțină înrîurire asupra lor.

Mai trebuie să avem în vedere și stima, respectul și autoritatea ce și-o creează educatorul în fața elevilor. Un profesor care este stimat de elevi, care este simpatizat, chiar dacă obiectul ce-l predă ridică în fața elevilor unele dificultăți, în momentul însușirii cunoștințelor, elevii vor manifesta interes și atenție față de lecțiile respective. În alte cazuri, deși obiectul nu prezintă dificultăți mari, dar profesorul nu se bucură de stima clasei, lecțiile sale nu vor trezi interes și atenție.

Comportarea colectivului clasei la rîndul său, poate influența pozitiv sau negativ atenția fiecărui elev în parte. Gradul de atenție sau neatenție a colegului de bancă, a tovarășilor din jur, va influența atenția elevului. Dacă majoritatea clasei este atentă, spre exemplu, la ceea ce profesorul explică, această situație poate canaliza și atenția celor cîțiva elevi care inițial erau neatenți și nedisciplinați. Este cunoscut faptul că adeseori, atunci cînd începe o lecție, nu toți elevii sînt atenți de la început asupra celor predate, dar observăm apoi că treptat toți elevii se concentrează, se încadrează în atitudinea generală a clasei. Un colectiv bine închegat are un rol important în ceea ce privește orientarea, concentrarea și menținerea atenției elevilor în timpul lecției.

h) *Atenția elevilor în cadrul lecțiilor de muncă independentă.*

Adeseori, la lecțiile de muncă independentă se întîmplă ca elevii să nu fie atenți, să devină irascibili, nedisciplinați etc. Desigur, cauza trebuie căutată în conținutul temei, în posibilitatea sau imposibilitatea elevilor de a o rezolva. O temă grea care conține elemente ce depășesc

[6] *N. N. Pokrovskaia:* „Educarea atenției la lecțiile de matematică". „Caietele de traduceri pentru cadrele universitare pedagogice„, XII — 1953.

puterea de înțelegere și de rezolvare a clasei, va obosi repede pe elevi; atenția va oscila ușor și se va depărta de la conținutul activității impuse, iar în cele din urmă rezolvarea temei va fi abandonată. Altă dată tema poate fi prea ușoară și să nu conțină unele elemente care ar cere eforturi de gîndire din partea elevilor. În ambele cazuri, atenția elevilor nu se va concentra, se va împrăștia, abătîndu-se ușor la intervenția oricărui stimulent.

Iată de ce temele de muncă independentă efectuate în clasă, trebuie să ofere elevilor ocazia de a-și pune la contribuție judecata, cunoștințele, priceperile și deprinderile însușite și năzuința de a învinge greutățile ivite prin concentrarea tuturor eforturilor cerute.

Cu cît mai complicată este tema dată — fără a depăși însă posibilitățile elevilor — cu atît se va menține atenția, atrasă de dificultățile pe care le ridică rezolvarea acelei teme.

Atunci cînd profesorul observă că elevii întîmpină dificultăți în rezolvarea temelor, trebuie să intervină, ajutîndu-i și antrenîndu-i mai departe în muncă. Pe măsură ce elevul dobîndește succese interesul îi crește și se dezvoltă atenția; de aceea, el trebuie să fie ajutat și încurajat.

Elevii care dau totuși dovadă de lipsă de atenție, sau de atenție instabilă în timpul lecțiilor, trebuie supravegheați și îndrumați mereu.

*

* *

Dacă prezența atenției este o condiție a bunei reușite la învățătură, lipsa ei este o cauză a rămînerii în urmă.

Elevii buni, fruntași, sînt atenți în timpul lecției, reușind astfel să-și însușească în clasă o bună parte din materialul predat, iar acasă numai să-și completeze și să-și consolideze cele asimilate în clasă. Nu același lucru se întîmplă cu elevii slabi la învățătură. În majoritatea cazurilor aceștia se deosebesc și printr-o atenție slabă, preocupați fiind de anumite gînduri străine de conținutul lecției.

În articolul de față am căutat să arătăm, în mare, unele procedee și mijloace prin care se poate organiza și dezvolta atenția elevilor în timpul lecției.

De asemenea, am încercat să explicăm atenția și sub aspectul fiziologic, pe baza învățăturii lui I. P. Pavlov. Ținînd seama de particularitățile individuale și de vîrstă ale elevilor, de specificul obiectului de învățămînt și al lecției, profesorul poate găsi o diversitate de procedee cît mai adecvate prin folosirea cărora va putea realiza organizarea și însușirea temeinică a cunoștințelor.

Formarea la elevi a deprinderii de a fi atenți la lecție, trebuie urmărită cu perseverență.

Cunoașterea învățăturii pavloviste despre legile activității nervoase superioare, ne oferă largi posibilități de a ne îmbunătăți necontenit metodele și procedeele de predare, ridicîndu-ne măestria pedagogică și obținînd din zi în zi mai bune rezultate în munca cu elevii.

OBSERVAȚII ÎN LEGĂTURĂ CU CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI POLITEHNIC ÎN ȘCOALA NOASTRĂ DE CULTURĂ GENERALĂ

Prof. M. Vișan
București

Dezvoltarea economiei, științei și tehnicii, determinată de cerințele crescînde ale societății socialiste ce se construiește în țara noastră, cere din ce în ce mai mult oameni cu o pregătire multilaterală. La Congresul al IIIea al P.M.R. s-a arătat că una din măsurile care vor contribui la rezolvarea sarcinilor economiei naționale este și ridicarea nivelului învățămîntului de cultură generală, acordîndu-se atenție deosebită științelor fizico-matematice și legăturii procesului de învățămînt de viață, de activitatea practică. În Hotărîrea C.C. al P.M.R., și a Consiliului de Miniștri, din iulie 1956, cu privire la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală, se spune că cea mai sigură cale pentru legarea învățămîntului de practică, de munca productivă, o constituie politehnizarea învățămîntului de cultură generală.

Această măsură, nouă și importantă pentru școala noastră, a fost îmbrățișarea de majoritatea cadrelor didactice din școala noastră.

Totuși la ultimele consfătuiri raionale ale cadrelor didactice, precum și în alte ocazii, au fost oameni care, dorind probabil să rezolve „simplu" problemele care se ridicau pe linia învățămîntului politehnic, și-au exprimat părerea că nu trebuie să i se dea prea mare atenție, deoarece ei cred că aceasta este *o măsură de campanie* la care se va renunța.

Învățămîntul politehnic nu este o măsură de campanie sau o anexă a școlii de cultură generală, introdus mecanic în conținutul acesteia. Nevoile statului nostru de tip socialist impun un astfel de învățămînt. Am putea spune că numai așa școala nouă e pusă în concordanță, ca parte integrantă a suprastructurii orînduirii socialiste, cu sarcinile construirii socialismului în statul nostru democrat popular. Școala noastră e datoare să asigure economiei socialiste muncitori bine pregătiți, ingineri și oameni de știință cu dragoste de muncă, în stare să stăpînească tehnica nouă, să contribuie la dezvoltarea ei.

Dacă în trecut predarea științelor se făcea în mod pur teoretic, iar domeniile în care și-ar fi găsit aplicații asemenea cunoștințe, în cazurile cînd se făcea referire la ele, se prezentau tot în mod teoretic sau sub formă de lecturi din manuale, astăzi predarea și însușirea conștientă a bazelor fizicii, chimiei, biologiei nu se poate face fără a se arăta cum folosesc oamenii legile naturii în cadrul activității lor practice, atît în producția industrială cît și în cea agricolă.

Problema predării unor cunoştinţe ştiinţifice în legătură cu practica, cu activitatea în producţie, a fost pusă pentru prima dată la noi la Congresul învăţătorilor din 1952, însă la Congresul al II-lea al P.M.R. şi prin Hotărîrea C.C. al P.M.R. din iulie 1956 s-a arătat că aplicarea acestei măsuri e pe deplin posibilă şi chiar necesară. De fapt, într-un fel introducerea învăţămîntului politehnic în şcoala noastră a fost pregătită chiar prin Reforma învăţămîntului din 1948, care a dat învăţămîntului de cultură generală o orientare realist-ştiinţifică. Acest lucru a însemnat mult. A dat posibilitate multor cadre didactice să adîncească acest caracter chiar într-atît încît să introducă în predare unele elemente legate de dezvoltarea producţiei socialiste — care au putut să le formeze elevilor un început de orizont politehnic. Ce altceva a însemnat, de fapt, legătura cunoştinţelor de fizică, chimie, ştiinţe naturale cu lucrările de laborator sau pe loturile şcolare, sau organizarea vizitelor în întreprinderi etc. Aşadar, însăşi practica, viaţa, a impus pe-alocuri să se îmbunătăţească procesul de învăţămînt prin adîncirea legăturii lui cu noile realizări ale tehnicii moderne.

Traducerea în viaţă a Hotărîrii partidului şi guvernului în legătură cu introducerea învăţămîntului politehnic se va face treptat. Generalizarea lui însă nu poate întîrzia prea mult. Cele peste o sută de şcoli din ţară, care au trecut la introducerea lucrărilor practice ca noi elemente de învăţămînt, politehnic, au fost alese dintre acelea care au avut o bază materială mai bună şi acolo unde întreprinderile au ajutat la crearea bazei materiale. Faptul că s-a dat o mai mare atenţie organizării lucrărilor practice e un lucru firesc, deoarece în această direcţie se întîmpină greutăţi mai mari. Dar introducerea elementelor de învăţămînt politehnic poate fi începută de toate şcolile de cultură generală prin celelalte căi. De fapt în unele şcoli, chiar dintre acelea care nu au primit direct sprijinul Ministerului Învăţămîntului şi Culturii în organizarea bazei materiale, s-au obţinut rezultate uneori mai bune decît în unele şcoli experimentale. Desigur că asemenea realizări se datoresc iniţiativei locale şi temeinicei pregătiri a cadrelor didactice, care înţeleg complexul relaţiilor între elementele învăţămîntului politehnic.

Eixstă însă, după părerea noastră, o oarecare timiditate în dezbaterea mai largă a acestor probleme. Puţine cadre didactice au încercat să-şi descrie experienţa lor în legătură cu acţiunea de introducere a elementelor de învăţămînt politehnic. Această ezitare trebuie să fie înlăturată, altfel nu vom putea învăţa unii de la alţii. Dispoziţiile organelor superioare care dirijează acest proces trebuie îmbunătăţite tocmai prin aportul pe care poate să-l dea practica şcolilor. Fiind la începutul unei asemenea cotituri în activitatea şcolii noastre, este normal ca în realizarea acestor sarcini să apară forme diferite care pot să contribuie la acumularea unei experienţe colective. Se simte tot mai mult necesitatea luptei de opinii, mai ales în acest stadiu, cînd se poartă ample discuţii asupra bazelor ştiinţifice şi teoretice ale învăţămîntului politehnic. Ne sînt cunoscute discuţiile purtate în presa sovietică de specialitate, care arată frămîntarea colectivă, dezbaterile largi pentru soluţionarea tuturor problemelor învăţămîntului politehnic. Aceste discuţii sînt cu atît mai

necesare la noi, care ne aflăm la începutul aplicării unor asemenea măsuri și în condiții deosebite față de Uniunea Sovietică.

Multe cadre didactice se interesează de modul în care poate fi realizat învățămîntul politehnic și, cu toate greutățile, rezolvă într-un fel aceste probleme complexe. Ele așteaptă însă ajutorul științei pedagogice, mai multe răspunsuri la problema conținutului și căilor de realizare a învățămîntului politehnic. Se simte nevoia elaborării și dezbaterii mai serioase a problemelor teoretice ale învățămîntului politehnic, mai ales din partea oamenilor care urmăresc în mod special realizarea lor. Studierea primelor experiențe în direcția aceasta și generalizarea lor pe plan teoretic ar contribui la lămurirea problemelor ce le ridică practica și pe care oamenii și le pun.

Dintre acestea sezisăm, de pildă, necesitatea existenței unei strînse legături între conținutul învățămîntului din școala de cultură generală și conținutul învățămîntului din școlile profesionale, tehnice și tehnice superioare. Considerăm că asemenea probleme ar trebui mai mult dezbătute și cît mai urgent rezolvate.

Pregătirea cadrelor de constructori ai socialismului ar trebui privită, după părerea noastră, dintr-un singur unghi care să cuprindă într-un tot, atît școala de cultură generală cît și școlile profesionale, tehnice și instituțiile de învățămînt superior.

Aceste trei instituții școlare, pentru a răspunde acelorași sarcini, ar trebui să se afle într-o strînsă interdependență. Se ridică însă o problemă destul de dificilă care merită o cercetare atentă și de lungă durată, aceea a modului în care școala de cultură generală (politehnizată) se poate „conecta" atît cu școala profesională (care dă o anumită calificare) și cu școala tehnică (care are ca scop pregătirea de specialiști cu o calificare medie), cît și cu instituțiile de învățămînt tehnic superior care pregătesc specialiști cu o calificare superioară. Se mai ivește aici și o altă dificultate. Instituțiile de învățămînt superior trebuie să formeze cadre și pentru alte domenii decît cele direct legate de producție.

De aceea e nevoie de un studiu temeinic și de stabilirea conținutului fiecărui grad de învățămînt, în funcție de treapta de învățămînt care precede, în cazul școlilor tehnice și tehnice superioare, și de forma de învățămînt care urmează, în cazul școlii de cultură generală.

Ne vom opri deocamdată asupra noului conținut pe care trebuie să-l capete școala de cultură generală, privit prin prisma sarcinilor actuale.

După cum se știe, învățămîntul politehnic trebuie să dea elevilor cunoștințe despre ramurile principale ale producției, să le formeze deprinderi în vederea mînuirii celor mai simple unelte și să contribuie la formarea unei atitudini comuniste față de muncă. Realizarea acestor sarcini trebuie însă să fie precedată de precizarea următoarei probleme: absolvenții școlii de cultură generală trebuie să posede o astfel de pregătire încît să poată lucra în mod calificat într-o anumită ramură a producției sau pregătirea lor politehnică să-i sprijine în orientarea profesională și pentru o mai ușoară însușire a unei profesii, indiferent care ar fi ea? Credem că ideea a doua este cea *justă* și cea *mai apropiată*

de conținutul noțiunii de învățămînt politehnic. Scopul acesta trebuie să-l urmărească școala noastră de cultură generală și spre el trebuie să tindă toate mijloacele prin care se poate realiza învățămîntul politehnic.

Aceasta nu trebuie să fie considerat un fel de învățămînt profesional, ci doar ca o premisă a acestuia. Ar fi greșit să credem că este posibil ca învățămîntul politehnic, introdus în școala de cultură generală, să înlocuiască învățămîntul profesional sau să pregătească cadre specializate în toate domeniile. Școala de cultură generală, care are la bază învățămîntul politehnic, trebuie să asigure un orizont politehnic absolvenților ei în vederea alegerii și însușirii rapide a unei profesiuni. Pregătirea politehnică nu trebuie să se oprească însă aci. Orizontul politehnic pe care îl dă școala de cultură generală trebuie lărgit. În condițiile nivelului tehnic de astăzi muncitorii, tehnicienii și inginerii, pe lîngă însușirea deplină și calificată a unei specialități, mai au nevoie și de un vast orizont politehnic care să le permită cunoașterea și a altor ramuri apropiate.

În articolele sale apărute în februarie 1921: „Despre activitatea Comisariatului Poporului pentru Învățămînt" și „Directivele C.C. către comuniștii activiști din Comisariatul Poporului pentru Învățămînt", Lenin subliniază „obligativitatea îmbinării învățămîntului tehnic profesional cu cunoștințe politehnice".

În condițiile școlilor profesionale și tehnice se poate însă adînci învățămîntul politehnic fără să se stingherească însușirea calificată a unei meserii. Dimpotrivă, cunoștințele și deprinderile politehnice ușurează procesul specializării într-o anumită direcție. Îmbinarea aceasta între învățămîntul politehnic și cel profesional ar crea premisele cele mai favorabile pentru creșterea productivității muncii, creșterea numărului de inventatori și raționalizatori.

De aceea se simte nevoia ca instrucția politehnică a tineretului să fie începută chiar din primii ani ai școlii de cultură generală și continuată pînă la terminarea școlii tehnice și a facultăților cu caracter tehnic.

Măsurile luate pînă acum de Ministerul Învățămîntului și Culturii în ceea ce privește introducerea activităților practice în atelierele școlare sau pe terenurile școlare experimentale au fost interpretate de unele cadre didactice în mod eronat. Mulți cred că școala a căpătat caracter politehnic numai prin introducerea lucrărilor practice. Astfel se explică de ce în orariile unor școli, chiar al unora din Capitală, a apărut ca obiect de învățămînt „politehnizarea", înțelegîndu-se prin aceasta lucrările practice de atelier. Privită în toată complexitatea ei, noțiunea de învățămînt politehnic trebuie legată de întregul proces de învățămînt. Această concepție are la bază înțelegerea că sarcina învățămîntului politehnic nu trebuie să se rezume doar la formarea deprinderilor practice, trebuie avut în vedere, în primul rînd, îmbunătățirea conținutului științific al cunoștințelor precum și aspectul său educativ, cultivarea dragostei față de muncă, respect față de munca altora, lucru care se poate realiza cu succes de către toate obiectele de cultură generală, cerințele actuale față de învățămîntul general fiind la fel de mari, atît din punctul de vedere al cunoștințelor despre tehnică cît și al culturii în general.

De aceea credem că introducerea învățămîntului politehnic în școala de cultură generală nu numai că nu diminuează rolul disciplinelor teoretice, ci impune o îmbogățire a conținutului lor, o continuă adaptare la viața de toate zilele, prin introducerea de noi elemente realiste din practica construirii socialismului în conținutul lecțiilor, mai ales la obiectele care au o legătură directă cu producția.

Școala de cultură generală are sarcina astăzi să dea elevilor în primul rînd cunoștințe despre principalele ramuri ale producției și nu despre întreaga varietate a diferitelor procese ale producției. Problema grupării întregii varietăți a producției a preocupat mult timp pe pedagogii sovietici. În cele din urmă s-au stabilit, pe baza clasificării principalelor forme de mișcare a materiei făcută de Engels, patru ramuri principale de producție: 1. industriile care se sprijină pe prelucrarea mecanică a materialelor; 2. industria chimică; 3. producția agricolă; 4. industria energetică. În aceste patru ramuri este cuprinsă întreaga varietate a industriilor concrete. De exemplu, mașinile din majoritatea ramurilor industriale sînt puse în mișcare cu ajutorul electricității. Energia electrică va putea fi utilizată pe scară și mai largă atît în agricultură cît și în transporturi. Același lucru se poate spune despre chimie, ea își găsește o largă aplicare în numeroase ramuri industriale și în agricultură, metalurgie, industria petrolului, industria alimentară și farmaceutică etc. De asemenea, în mecanizarea industriei noastre un rol important îl au motoarele cu combustie internă, cu ajutorul cărora sînt puse în mișcare mașini industriale, mașini agricole, mecanismele folosite în industria forestieră, cea de construcții etc. Se înțelege că elevul, după absolvirea școlii, se va întîlni cu cel puțin una din ramurile de bază ale industriei, despre care s-a amintit mai sus.

Cunoștințele și deprinderile necesare însușirii principiilor de bază ale principalelor ramuri de producție pot fi realizate prin justa organizare a predării fizicii, matematicii, chimiei, biologiei și a altor obiecte de învățămînt, pe baza legăturii organice dintre teorie și practică.

Conținutul actual al manualelor școlare din școala de cultură generală, în special cele amintite pînă acum, dau posibilitatea realizării acestor sarcini atît prin cunoștințele noi care se predau la clasă, cît și prin alte măsuri în afară de clasă. Va trebui însă să se insiste asupra acelor cunoștințe care se referă la aplicarea legilor naturii în producție și la realizările tehnicii moderne.

De aceea se simte nevoia introducerii unor noi elemente cerute de știința și tehnica modernă în conținutul actual al programelor și manualelor școlare. Orientarea spre producție a conținutului disciplinelor de bază pentru învățămîntul politehnic impune o serioasă revizuire a cunoștințelor din manuale punînd accentul în primul rînd pe cele ce au o mai mare legătură cu măsurile tehnice și organizatorice practicate în ramurile principale ale producției.

Cunoștințele despre bazele producției nu trebuie să se refere numai la anumite forme statice ale producției. În conținutul unor obiecte de învățămînt, care au directă legătură cu învățămîntul politehnic, vor trebui introduse cunoștințe despre tehnica de azi aplicată în industria noastră

și despre istoria tehnicii. De asemenea trebuie predate elevilor cunoștințe referitoare și la perspectivele de dezvoltare ale tehnicii noi. În acest scop elevii vor face cunoștință cu obiectivele planurilor cincinale și cu cele mai noi descoperiri din domeniul științei și tehnicii moderne.

A doua sarcină a învățămîntului politehnic constă în formarea deprinderilor practice pentru aplicarea cunoștințelor însușite de către elevi, pe baza unor metode științifice. Activitatea practică a elevilor realizează principiul legăturii dintre teorie și practică, mai mult și mai trainic, ca o condiție esențială pentru completarea educației viitorului cetățean al societății socialiste. Fără participarea elevilor la muncă, învățămîntul politehnic nu poate fi conceput.

Să avem însă în vedere că nu orice activitate practică are legătură cu învățămîntul politehnic. Numai munca productivă, care urmărește aplicarea unor cunoștințe și cu anumite mijloace tehnice, poate avea caracter politehnic. Legătura dintre cunoștințele însușite în școală și muncă o face pe aceasta din urmă să aibă caracter politehnic și să se deosebească de deprinderea meșteșugărească, care nu necesită sforțări de gîndire, aplicarea unor cunoștințe, nu stimulează spiritul inventiv.

Despre acest lucru Marx arată: „Socotim progresistă, binefăcătoare și justă tendința industriei contemporane de a atrage pe copiii și adolescenții de ambele sexe să participe la producția socială, deși, în cadrul dominației capitaliste, tendința aceasta capătă forme dezgustătoare. Într-un regim social rațional, toți copiii, fără excepție, începînd cu vîrsta de 9 ani, vor trebui să ia parte la munca productivă; de asemenea, nici unul din adulți nu poate fi exclus de la acea lege generală a naturii, după care pentru a mînca omul trebuie să muncească nu numai cu mintea, ci și cu brațele. Pornind de la acest punct de vedere, noi afirmăm că nici părinții, nici patronii nu pot avea asentimentul societății pentru a folosi munca copiilor și adolescenților, decît cu condiția ca *munca lor productivă să fie legată de învățămînt*".[1]) (subl. noastră).

În școala noastră de cultură generală, măsurile pentru introducerea elementelor de învățămînt politehnic n-au avut în vedere satisfacerea în egală măsură a tuturor cerințelor impuse de învățămîntul politehnic.

În concluziile ședinței Colegiului Ministerului Învățămîntului din 29 ianuarie 1957 s-a arătat că principalele căi care duc la realizarea învățămîntului politehnic în școala noastră sînt:

1. Cunoașterea de către elevi a bazelor științifice ale producției prin predarea fizicii, chimiei, matematicii, științelor naturii, geografiei și a desenului linear;

2. organizarea lucrărilor de laborator, a măsurătorilor pe teren și a altor aplicații practice, în cadrul predării obiectelor de învățămînt;

3. predarea lucrului manual la clasele I—IV și a lucrărilor practice de atelier și pe parcela experimentală la clasele V—VII;

4. organizarea lucrărilor practice în domeniul studiului mașinilor, al electrotehnicii și al bazelor agriculturii la clasele VIII—XI;

5. organizarea de excursii și vizite pentru familiarizarea directă a elevilor cu munca din întreprinderile industriale și agricole;

---

[1]) K. Marx și F. Engels, Opere complete, vol. XIII, partea I, pag. 198—199.

6. organizarea practicii și a muncii productive în industrie și agricultură ;

7. înarmarea elevilor cu cunoștințe, priceperi și deprinderi practice în cadrul cercurilor tehnice.

Pînă acum s-a dat mai mare atenție lucrărilor practice de atelier și agricole și mai puțin celorlalte căi care contribuie deopotrivă la realizarea învățămîntului politehnic. Desigur că problema formării deprinderilor de mînuire a celor mai simple unelte face parte din sarcinile învățămîntului politehnic, însă nu numai acest lucru trebuie să-l urmărească activitatea practică. În primul rînd credem că lucrările practice ar trebui să asigure aplicarea unor cunoștințe însușite la clasă. Din punctul acesta de vedere, lucrările practice, cuprinse în programa lucrărilor de atelier, nu corespund întru totul. Nu rezultă, de exemplu, ce cunoștințe căpătate la clasă aplică elevul de clasa a V-a atunci cînd i se dă sarcina să facă exerciții de scobire cu dalta în lemn. Tot în programa de lucrări practice pentru clasa a V-a, în tema a treia se prevede executarea de schițe, „aplicații practice în executarea schiței, și a trasajului cu sculele și instrumentele de măsurat și trasaj". Dar elevii clasei a V-a n-au făcut încă desen liniar și nici geometrie. Chiar elevilor de clasa a VIII-a, care fac pentru prima dată desen liniar, le-ar veni greu să execute schița unui obiect văzut în spațiu, mai ales că în planul de învățămînt nici nu se prevede învățarea desenului liniar tehnic și de proiecție. Asemenea lucrări practice sînt foarte importante pentru înțelegerea geometriei descriptive care se predă în unele școli tehnice și în învățămîntul superior, însă ele trebuie sprijinite de cunoștințele de geometrie elementară și superioară și de desen liniar. Poate că programa n-ar păcătui într-atît dacă la fiecare lucrare practică s-ar da ample explicații despre legarea exercițiului practic cu anumite cunoștințe sau cu principiile științifice de bază care pot fi explicate elevilor.

Aceeași obiecție o facem și lucrărilor practice de lăcătușerie prevăzute pentru elevii claselor VI—VIII.

Într-adevăr, aceste lucrări contribuie la formarea unor deprinderi elementare de mînuire a uneltelor simple, însă întrucît se rezumă doar la lucrări de pilire, la confecționarea de ciocane și dornuri din materiale necorespunzătoare — numai pentru a constitui obiecte de expoziție — nu înseamnă că prin ele se realizează învățămîntul politehnic. Asemenea lucrări nu pot să depășească caracterul îngust al unei lucrări meșteșugărești.

Se spune că în cadrul învățămîntului politehnic trebuie să existe o strînsă legătură între teorie și practică, cunoștințele despre principalele ramuri ale producției să fie aplicate de către elevi în cadrul lucrărilor practice ce trebuie executate în legătură cu anumite obiecte de învățămînt. Lucrările practice de la clasele V-VII merg însă pe o linie paralelă față de aceste sarcini, cu toate că ar exista destule posibilități pentru a organiza lucrări practice care să asigure în același timp și formarea deprinderilor de mînuire a celor mai simple unelte, dar să asigure și legătura cu cunoștințele predate la clasă în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt. Să ne referim la clasa a V-a la care nu se predă fizica

și chimia, obiecte care asigură în măsura cea mai mare posibilitatea de aplicare a cunoștințelor strîns legate de procesul de producție.

La această clasă, în legătură cu cunoștințele de matematică, geografie fizică și de botanică se poate organiza confecționarea de aparate pentru măsurat presiunea și viteza vîntului: pluviometru, giruetă, higrometru simplu, se pot face de asemenea măsurări topografice cu prilejul cărora elevii învață să mînuiască anumită aparatură și instrumente de măsurat, să aplice cunoștințele de matematică, să întocmească o schiță sau planul unui teren.

Cunoștințele de geografie se mai pot aplica și la lucrări practice pentru confecționarea unor hărți din plastilină sau ghips, la întocmirea unor diagrame pentru înregistrarea mersului temperaturii. Asemenea lucrări au o mare importanță din punctul de vedere al pregătirii elevilor pentru viitoarea activitate din producție. Tot la clasa a V-a se pot organiza și lucrări practice cu ocazia cărora elevii vor cunoaște și caracteristicile fizice și mecanice ale lemnului și își vor forma deprinderi simple pentru mînuirea dălții și ciocanului, fără să li se acorde pentru executarea unor asemenea operații un număr așa de important de ore. De exemplu, în programa de lucrări practice agricole se prevede confecționarea de lădițe, tocuri pentru răsadnițe, plantatoare. Lucrările practice pentru confecționarea unor asemenea obiecte pot să capete un caracter politehnic, explicîndu-se elevilor însușirile lemnului bun pentru fiecare obiect, ce unelte se pot folosi pentru a prelucra într-un anumit fel materialul etc. O astfel de lucrare practică nu se rezumă numai la exercițiul mecanic al mîinii și ochiului, ci urmărește în același timp confecționarea unor obiecte utile, necesare școlii.

Îndeplinirea unor sarcini mai importante decît ale unei lucrări simple, înguste, face să crească interesul elevilor, le dezvoltă inițiativa și perseverența în atingerea scopului urmărit. Respectarea unor asemenea cerințe dă muncii elevilor caracterul politehnic și face din acesta un mijloc dintre cele mai importante pentru dezvoltarea multilaterală a personalității.

Începînd cu clasa a VI-a, în școala noastră de cultură generală se predă fizica, iar din clasa a VII-a și chimia. Acest fapt dă posibilitate ca lucrările practice să-și orienteze conținutul tot mai mult spre problemele tehnice industriale propriu-zise. De asemenea, și predarea geometriei și a desenului liniar asigură posibilitatea lărgirii conținutului științific al lucrărilor practice. De aceea ar trebui avut în vedere ca lucrările practice de atelier să asigure în primul rînd aplicarea cunoștințelor de fizică: în legătură cu dilatarea corpurilor, cu căldura, schimbarea stării de agregare a substanțelor, mașini termice (motorul cu combustie internă); dar mai ales conținutul lucrărilor practice ar trebui să cuprindă aplicarea cunoștințelor despre electricitate: noțiuni elementare, proprietățile și legile curentului electric, electromagnetism și motoare electrice. Totodată nu trebuie pierdut din vedere ca lucrările practice să asigure și aplicarea cunoștințelor de chimie: arderea, combinațiile oxigenului cu hidrogenul, carbonul ș. a.

Asemenea lucrări să urmeze o linie ascendentă, continuă, începînd cu clasa a VI-a și pînă în clasa a XI-a, oglindind permanent cunoștințele predate la obiectele amintite.

Ar trebui avut în vedere ca lucrările practice de atelier să nu depășească anumite limite în privința gradului de tehnicitate. De exemplu, o lucrare de prelucrare a metalelor prin turnare sau de îmbinare a pieselor prin sudură autogenă sau electrică n-are ce căuta în clasa a VII-a. Pentru asemenea lucrări trebuie o temeinică pregătire anterioară, prin care elevii să capete cunoștințe ample despre tehnologia metalelor. Cunoștințe despre prelucrarea metalelor prin turnare sau prelucrarea metalelor la cald se prevăd abia în anul II al școlilor profesionale. Introducerea acestor lucrări în școala noastră de cultură generală, mai ales la clasele V-VIII, ar face să depășim limitele învățămîntului politehnic și să mergem pe linia profesionalizării, greșeală combătută de clasicii marxism-leninismului.

Lucrările practice agricole se pot desfășura mult mai bine, deoarece la întocmirea programei de lucrări practice s-a ținut seama de cunoștințele prevăzute în programele de botanică și în manualele de științe naturale. Profesorul, care este și conducătorul lucrărilor practice agricole, are posibilitatea să arate elevilor ce cunoștințe însușite la clasă se aplică în diversele lucrări ale solului sau la aplicarea anumitor metode de cultivare, îngrijire și experiențe cu plantele.

Pentru ca întregul proces de învățămînt să fie pus de acord cu sarcinile învățămîntului politehnic credem că în primul rînd să se treacă la reorganizarea conținutului unor obiecte de învățămînt, în sensul introducerii în manualele de fizică, chimie, științe naturale și desen liniar, a unor cunoștințe mai strîns legate de producție, care să ajute ca principalele probleme industriale să fie înțelese mai bine.

Predarea fizicii ar trebui să aibă în vedere asigurarea unor cunoștințe pe baza cărora elevii să poată să facă instalații electrice și de radio, să monteze și să demonteze mecanisme, să poată executa diferite construcții tehnice și aparate de fizică. De asemenea, în programa de fizică trebuie prevăzută studierea curentului trifazat. Cunoștințele de chimie să asigure elevilor practicarea celor mai obișnuite operațiuni în tehnica chimiei (dizolvarea substanțelor, filtrare, evaporare, colectarea gazelor etc.). Pe baza cunoștințelor de chimie ar trebui ca elevii să știe să determine anumite substanțe după proprietățile caracteristice și combinațiile chimice. În manualul de chimie pentru clasa a VII-a, — de exemplu — capitolul „Oxigenul" se încheie cu cunoștințe despre întrebuințările oxigenului. Într-adevăr, aci sînt menționate aproape toate domeniile în care se folosește oxigenul: în medicină, aviație, în industrie. Nu se arată însă, în nici unul din cazurile amintite, cel puțin atunci cînd se vorbește despre aplicațiile oxigenului în industrie, mai pe larg procesul tehnologic al folosirii oxigenului la tăierea și sudarea metalelor.

În predarea desenului liniar ar trebui neapărat introduse elemente de desen tehnic, desenarea celor mai obișnuite piese de mașini și mecanisme.

Se înțelege că introducerea unor noi cunoștințe în programe și manuale nu trebuie să contribuie la o sporire a supraîncărcării. Înainte de o asemenea măsură trebuie făcut un studiu temeinic asupra întregului volum de cunoștințe și operate reduceri, mai ales din materialul care are un caracter general sau prin lichidarea unui concentrism exagerat.

In felul acesta, cunoștințele din domeniul științelor naturii nu devin numai o premisă în vederea însușirii cunoștințelor directe în legătură cu producția, dar ele devin și o parte componentă necesară a cunoștințelor politehnice și baza pentru dobîndirea deprinderilor. Înțelegerea oricăreia dintre ramurile principale ale producției impune cunoașterea nu numai a acelor factori științifici și teze teoretice din domeniul științelor care au directă legătură cu specificul muncii respective, dar și cunoașterea temeinică a bazelor matematicii, fizicii, chimiei și biologiei. De exemplu, în domeniul producției agricole, pentru cunoașterea unei culturi se înțelege că înainte de toate sînt necesare cunoștințe sistematice din domeniul biologiei, morfologiei, anatomiei și fiziologiei plantelor. Dar dacă ne referim la importanța îngrășămintelor și a luptei cu dușmanii și bolile culturii respective, trebuie să avem cunoștințe și de chimie, pentru a ști ce îngrășăminte chimice sînt necesare fiecărei plante și ce substanțe chimice se folosesc pentru combaterea bolilor și dăunătorilor care atacă plantele. Totodată sînt necesare și cunoștințe de fizică pentru cunoașterea funcționării mașinilor agricole, cu ajutorul cărora se pot aplica anumite metode agrotehnice. Din acest exemplu rezultă că în predarea științelor naturii problema îmbinării cunoștințelor trebuie să constituie o importantă problemă pedagogică pe care să se sprijine realizarea învățămîntului politehnic.

In al doilea rînd, credem că atelierele școlare să fie astfel utilate încît să dea posibilitatea executării tuturor lucrărilor practice care decurg din cursul de fizică și chimie de la fiecare clasă. În aceste ateliere să se găsească, pe lîngă uneltele simple, piese de mașini, mecanisme demontabile, piese pentru construirea unui electromotor, piese și materiale pentru construirea unui transformator și sonerii electrice, aparate de radio etc. Programa lucrărilor practice de atelier trebuie să asigure în primul rînd aplicarea cunoștințelor predate în clasă, iar în al doilea rînd, ca etape în desfășurarea unor lucrări mai complexe, să se prevadă lucrări de mînuire a celor mai simple unelte. De asemenea, în programa de lucrări practice să se prevadă aplicarea anumitor metode de lucru, a acelora care au cea mai largă răspîndire în industrie.

Lucrările practice de atelier să fie astfel organizate încît să evite repetarea, chiar și în parte, a unor lucrări practice de laborator, ci numai să le adîncească și să le completeze.

Mai există, după părerea noastră, o neconcordanță: lucrările practice de atelier sînt conduse de un maistru, în timp ce lucrările practice agricole — de profesorul de științe naturale. Credem că ar fi bine ca și lucrările practice de atelier să fie conduse tot de un profesor, de preferință de profesorul de fizică. Acest lucru ar asigura o mai justă concordanță între cunoștințele predate la clasă și lucrările practice din atelier. Rolul maistrului nu scade; chiar dacă nu-i aparține funcția de con-

ducător al lucrărilor, el se îngrijește totuși de pregătirea utilajului, a materialului de lucru și pentru a demonstra în fața elevilor aplicarea corectă a unor metode tehnice în prelucrarea materialelor.

Lărgirea orizontului politehnic se poate obține prin vizite în întreprinderile industriale și agricole și prin practica efectivă a elevilor în producție. În afara faptului că și asemenea activități trebuie să fie organizate pe baza unor teme precise, cunoscute elevilor, considerăm însă că accentul nu trebuie să cadă numai pe latura instructivă a temei, ci asemenea activități să urmărească și latura educativă-propagandistică. Vizitarea unei întreprinderi care posedă un utilaj modern și folosirea cunoștințelor elevilor despre bazele științelor și tehnologie în explicarea diferitelor procese automate face să crească interesul elevilor pentru ramura respectivă, pentru munca din uzină sau din întreprinderea agricolă.

Credem că practica de vară a elevilor în producție ar fi mult mai eficace dacă s-ar face într-o întreprindere care posedă un utilaj modern. Practica elevilor în producție nu se poate face oricum. În primul rînd e bine ca elevii să se familiarizeze cu întreprinderea, să cunoască rolul fiecărei secții și munca de cooperare ce există într-o întreprindere mare. În al doilea rînd, după ce elevii au cunoscut în general secțiile, să urmeze cunoașterea mai detaliată a unei secții, la libera alegere a elevilor. Abia apoi elevii să fie repartizați pe lîngă un muncitor calificat și să ia parte activă, să ajute la executarea unor piese.

Toate aceste măsuri pentru îmbunătățirea conținutului învățămîntului politehnic nu le vedem realizabile fără o pregătire temeinică a cadrelor didactice și a maiștrilor, în sarcina cărora cade îndrumarea activității practice a elevilor. De pregătirea profesorilor și maiștrilor depinde justa aplicare a metodelor de predare a bazelor producției, organizarea muncii în școală și în afară de școală. Sînt, poate, mulți profesori de fizică sau chimie care nu cunosc de loc, nici teoretic și nici practic, ramurile principale ale producției. Acestora le lipsesc deprinderi practice în domeniul electrotehnicii, studiului mașinilor, radiotehnicii. Profesorii de chimie, în majoritatea lor, n-au suficiente cunoștințe despre bazele tehnologiei chimice, n-au vizitat niciodată o fabrică de chimicale. Cei mai mulți profesori de științe naturale n-au suficiente cunoștințe din domeniul producției agricole și nici deprinderi practice agricole. Într-un cuvînt, profesorii, în sarcina cărora cade realizarea învățămîntului politehnic, n-au o pregătire politehnică. Această lacună a școlii noastre ar trebui eliminată cît mai urgent. Pe lîngă studiul individual, profesorii pot căpăta pregătirea politehnică prin cursuri special organizate și printr-un mai viu contact cu întreprinderile din localitate. Cercurile pedagogice de asemenea pot să contribuie la pregătirea politehnică a profesorilor, scoțînd la iveală experiența înaintată a cadrelor didactice care au obținut realizări în direcția aceasta.

Pregătirea viitoarelor cadre didactice se poate asigura prin revizuirea planurilor de învățămînt și a programelor școlare pentru școlile pedagogice și instituțiile de învățămînt superior. În planul de învățămînt al facultăților de științe naturale lipsește un curs de agrotehnică

și unul de pomicultură. Fără asemenea cunoștințe, viitorii profesori nu vor putea să asigure elevilor o legătură între cunoștințe și practica agricolă. O situație asemănătoare o au și facultățile care pregătesc profesori de fizică, chimie, matematică etc. Un absolvent al facultății de fizică, cu durată de 5 ani, destăinuia că nu ar fi în stare să execute o simplă reparație la un aparat de radio, în schimb ar putea să vorbească mai multe ore în șir despre proprietățile undelor electro-magnetice.

N-ar trebui pierdută din vedere nici pregătirea viitorilor maiștri care vor fi folosiți în atelierele școlare. Pe lîngă cunoștințe de tehnică și tehnologie, le este necesară și o temeinică pregătire politehnică și pedagogică.

Pregătirea profesorilor capabili să răspundă sarcinilor actuale ale școlii este o sarcină care nu poate fi amînată; fiecare zi de întîrziere înseamnă o rămînere în urmă tot mai mare față de viață, față de tehnica modernă care n-așteaptă nici o clipă în evoluția ei.

Modalitatea rezolvării unor asemenea sarcini rămîne încă un obiect de cercetare din partea organelor competente.

Nu avem pretenția că în acest articol am atacat toate problemele care formează conținutul învățămîntului politehnic și nici că le-am aprofundat pe cele discutate. De fapt, nici nu ne-am propus un asemenea scop. Am căutat doar să atragem atenția că practica școlii noastre ridică numeroase probleme, la a căror rezolvare e nevoie să participe toate cadrele didactice și pedagogii care se preocupă de cercetarea problemelor învățămîntului politehnic.

MOȘTENIREA LUI IAN AMOS KOMENSKY ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI FIZICE

Conf. univ. *ANGHEL MANOLACHE*

Bogată și măreață este contribuția adusă de Ian Amos Komensky la tezaurul științific al omenirii. Multiple și variate sînt aspectele ei. Unul dintre acestea îl constituie învățătura cu privire la educația fizică.

Cercetarea moștenirii lui Komensky în domeniul educației fizice comportă însă serioase dificultăți. Dacă în diferite alte domenii a fost și este aproape unanim recunoscută valabilitatea moștenirii lui Komensky, în domeniul educației fizice este ignorată sau de-a dreptul negată existența acestei moșteniri. Astfel, comentatorii burghezi, cu unele excepții [1], privesc întregul său sistem de gîndire prin prisma rădăcinilor religioase și neagă existența unei moșteniri a lui Komensky cu privire la educația fizică. Chiar în diferitele monografii asupra lui, nu se face mențiune decît despre joc.

Nici în țările socialiste moștenirea lui Komensky cu privire la educația fizică nu este pe deplin valorificată. La noi de exemplu, în manualul de istoria pedagogiei — unicul manual existent astăzi în țara noastră, utilizat de cadrele didactice de specialitate, de studenții institutelor pedagogice, cît și de elevii din institutele de învățători — se spune. *„Educația fizică nu este cuprinsă în sistemul pedagogic al lui Komensky"* [2].

„Komensky nu a dat suficientă atenție jocului, ceea ce se explică, prin concepția lui puritană, sectantă" [3].

„La Komensky lipsește complet problema educației fizice" [4].

În adevăr, ideile lui Komensky cu privire la educația fizică nu se prezintă sub forma unei concepții unitare și închegate și nici nu sînt expuse sistematic, ci răspîndite în diferite opere (ceea ce a constituit o dificultate pentru cercetători). Pe baza acestor idei voi încerca să fac o prezentare sistematică, să răspund la următoarele întrebări:

Se poate vorbi de o moștenire a lui Komensky cu privire la educația fizică? În ce constă această moștenire? Ce valoare reprezintă ea?

Pentru a da un răspuns valabil la aceste întrebări este necesar să ne conducem după indicația leninistă cu privire la stabilirea valorii moștenirii progresiste a trecutului: să judecăm pe gînditori după ceea ce au dat în raport cu contemporanii lor și cu trecutul, iar nu pentru ceea ce n-au dat în raport cu cuceririle timpului nostru sau cu urmașii lor. De aici rezultă necesitatea

---

[1] De ex., lucrări în care se arată valoarea educativă a jocului la Komensky: *C. Kiriţescu*, Palaestrica, Bucureşti, Editura Casei Şcoalelor, 1943; *Anna Heyberger*, Jean Amos Comenius (Komensky), Paris, 1928.

[2] *Istoria pedagogiei*, Bucureşti, Editura de stat, 1949, pag. 81.

[3] Idem, pag. 89.

[4] Idem, pag. 90.

de a ţine seama de condiţiile economico-sociale ale timpului în care a trăit Komensky.

Ian Amos Komensky a trăit şi a activat la intersecţia a două lumi, în perioada decăderii feudalismului şi începuturile capitalismului, în secolul al XVII-lea. El servea interesele societăţii în dezvoltare, care avea nevoie de oameni instruiţi, cu pregătire realistă, largă.

Filozofia lui Komensky, împletită cu elemente religioase, merge în pas cu umanismul şi raţionalismul epocii moderne, prevesteşte ideile iluministe. Komensky are o concepţie pedagogică realistă, democratică şi profund umanistă. Luptă împotriva şcolii medievale, pe care o consideră *„camera de tortură a minţii"* şi o acuză că subjugă nu numai spiritul, ci şi fizicul.

Urmele trecutului medieval creştin din filozofia lui Komensky se reflectă şi în pedagogia sa, precum şi în învăţătura cu privire la educaţia fizică. Chiar dacă această învăţătură nu este expusă separat şi unitar, concepţia şi ideile sale pansofice (pansofia — înţelepciunea toată, în toate), pătrunse de umanism şi raţionalism, ne lămuresc însă asupra temeiurilor, sensurilor şi conţinutului învăţăturii sale cu privire la educaţia fizică.

Pentru a realiza pansofia, omul trebuie să se cultive. Pansofia are două forme: prima constă în cunoaşterea lucrurilor, înţelegerea a toate; a doua constă în putinţa realizării, înţelepciunii, a întrupării ei în fapte de către om.

Prima formă presupune cultura ştiinţifică şi se realizează în învăţământ, prin studiul ştiinţelor, artelor şi limbilor. A doua formă presupune cultura morală — armonia moravurilor — şi se realizează în primul rînd, prin cultivarea şi practicarea virtuţilor. Ambele forme privesc cultura spiritului, pe plan intelectual şi moral. Dar, spune Komensky, *„locaşul şi organul spiritului este corpul. Un spirit sănătos nu poate exista decît numai într-un corp sănătos... Pentru ca spiritul să fie pus în poziţiunea de a executa toate cu înţelepciune, trebuie să ne îngrijim cu înţelepciune de întregul nostru corp"* [5].

Cultivarea spiritului presupune îngrijirea corpului, asigurarea sănătăţii şi prosperării fizicului. Grija pentru spirit, trebuie să se împletească cu grija pentru corp, pentru mijloacele şi modul de îngrijire a sănătăţii fizice şi morale a omului, ceea ce, fără îndoială, înseamnă afirmarea necesităţii educaţiei fizice.

Ocupîndu-se de formarea intelectuală şi morală a copiilor şi tineretului, Komensky arată că *„la baza tuturor acestor lucruri stă viaţa şi sănătatea copiilor"* [6]. De aceea, înainte de toate, trebuie să avem minte sănătoasă în trup sănătos, să năzuim necontenit la aceasta. De aici, convingerea lui Komensky că educaţia în întregul ei trebuie să realizeze armonia naturală între latura spirituală (intelectuală şi morală) şi cea fizică, să asigure sănătatea trupească şi sufletească a omului.

Aşa dar, după Komensky, alături de educaţia spirituală este necesară şi educaţia fizică: „să se exerseze corpul" [7], spune el, pentru ca „trupul să

[5] *I. A. Komensky*, Didactica Magna, trad. de P. Gîrboviceanu, Edit. Casei Şcoalelor 1921, Cap. XV, pag. 172—173.

[6] *I. A. Komensky*, Şcoala maternă, traducere de Dr. Milan P. Sesan, Buc. anul 1937, cap. V, pag. 36.

[7] *I. A. Komensky*, Didactica Magna, cap. XV, pag. 176.

fie locuința cuviincioasă și vrednică pentru suflet"[8], altfel corpul devine o locuință neospitalieră.

Komensky acordă atenție educației fizice și igienice, grijii pentru sănătatea și vitalitatea copiilor și tineretului, aproape în toate operele sale, chiar cînd nu întrebuințează termenii respectivi. El invocă, în favoarea educației fizice, temeiuri de ordin filozofic-științific, social-național și psihologic-pedagogic.

Este drept că, sub influența religiei, Komensky afirmă că grija pentru suflet și gîndire este partea principală, este prima grijă. Totuși, susținel el, trebuie să ne îngrijim și de trup. El consideră însă aceasta ca o grijă secundară[9].

Spirit luminat și larg, Komensky nu se lasă dominat de concepția îngustă și limitată a scolasticii, el nu aderă la preceptul religiei: „Nu putem elibera spiritul decît încătușînd trupul". Concepția sa nu exclude fericirea terestră.

Plecînd de la ideile religioase, dar sub influența condițiilor economico-sociale ale timpului, a ideilor Renașterii și umanismului, Komensky acordă atenție educației fizice. În fond, educația preconizată de Komensky tinteşte să pregătească un om înțelept, moral și sănătos, capabil să trăiască în lume și cu lumea, să facă față nevoilor practice ale vieții. El consideră îngrijirea trupului ca o datorie față de Dumnezeu și de viață.

Dar corpul nu este numai locuința sufletului, ci și organul său, fără de care nu este în stare să audă, să vadă, să vorbească, să lucreze și chiar să cugete. „*Spiritul*, spune Komensky, *primește materialul tuturor cugetărilor numai de la simțuri și nu îndeplinește actul de cugetare altfel decît printr-un fel de percepție internă, adică prin observarea imaginilor rămase de la obiecte*"[10].

Komensky justifică necesitatea și posibilitatea educației corporale astfel: „Creșterea omului nu se poate face fără îngrijire stăruitoare și fără băgare de seamă". Pentru a argumenta, ca întotdeauna, Komensky apelează la comparații sugestive și edificatoare: „*Dacă pomul trebuie altoit, udat, proptit, îngrădit, curățat, ca să crească, cu atît mai mult trebuie îngrijit trupește și sufletește copilul și tînărul*"[11].

Dacă perfecțiunea este scopul vieții, dezvoltarea și desăvîrșirea sufletului presupune o grijă și o desăvîrșire corespunzătoare trupului, ca locaș și organ al spiritului, ca o condiție de bază a dezvoltării spiritului. Trebuie asigurată sănătatea trupească pentru a putea realiza și menține sănătatea morală a omului. „Dacă vrem să locuim cît mai mult și cît mai bine în palatul lumesc — care este trupul nostru — trebuie să îngrijim cu înțelepciune de întregul corp"[12].

Komensky aduce în sprijinul educației fizice și temeiuri de ordin social și național. Problema pregătirii pentru realizarea năzuinții popoarelor spre libertate și progres o constituie, după Komensky, lichidarea moleșelii

[8] Idem, pag. 172.
[9] *I. A. Komensky*, Școala maternă, pag. 24.
[10] *I. A. Komensky*, Didactica Magna, pag. 172.
[11] *I. A. Komensky*, Școala maternă, pag. 27.
[12] *I. A. Komensky*, Didactica Magna, pag. 172.

fizice şi psihice a tineretului, a poporului; aceasta este o condiţie primordială a ridicării popoarelor. Experienţa poporului ceh, asuprit şi stăpînit de ocupanţi şi nobili, şi apoi a poporului maghiar, pentru instruirea şi ridicarea căruia Komensky a luptat direct între 1650 şi 1654, l-a orientat şi însufleţit mai mult.

Profund umanist şi înflăcărat de dragostea pentru poporul său, încrezător în viitorul luminos al acestuia, Komensky duce neîncetat lupta pentru a asigura sănătatea şi vitalitatea tineretului ceh, pentru a ajuta poporul să îndepărteze moleşeala fizică şi psihică, fiind încredinţat că nu serveşti umanitatea dacă nu serveşti poporul tău.

În operele sale scrise în Ungaria apare foarte accentuat problema educaţiei fizice. Referindu-se la înapoierea maselor populare din Ungaria în ce priveşte educaţia, la condiţiile economice mizerabile, la moleşeala care domnea peste tot, Komensky se adresează nobilimii spunîndu-i: „Voi înşivă, cu moleşeala voastră, duceţi ţara spre prăbuşire. Priviţi alte popoare care din această cauză au pierit"[13].

Komensky analizează efectele sociale, economice, culturale şi morale ale neştiinţei de carte, ale neîndemînării şi moleşelii fizice şi psihice. Critică aspru nobilimea, care are asigurate posibilităţi de a se cultiva şi a se întări fizicește, dar nu se ocupă de nimic, nu studiază, nu se cultivă, trăieşte în trîndăvie, nu face nimic pentru a înlătura moleşeala trupului şi a sufletului.

El consideră ca principal factor în lupta aceasta asigurarea sănătăţii şi a rezistenţei tineretului. Se preocupă îndeaproape de educaţia fizică şi igienică a copiilor şi tineretului, fiindcă el atribuie educaţiei fizice un rol important şi în viaţa socială şi naţională.

Aceste idei îl arată ca un înaintaş în lupta dusă în perioada începuturilor capitalismului, pentru educaţia armonică — fizică şi psihică — a copiilor şi tineretului, ca o condiţie a progresului, a ridicării culturale a poporului.

Condus de aceste idei şi năzuinţe, Komensky depăşeşte prejudecăţile şi limitele religiei şi merge pe drumul ideilor noi şi înnoitoare, în ce priveşte educaţia fizică.

Temeiurile fiziologice, psihologice şi pedagogice ale învăţăturii lui Komensky cu privire la educaţia fizică justifică, în plus, conţinutul şi sensul metodic al acestei învăţături. *„Corpul viețuitor,* scrie Komensky, *ajungo încetul cu încetul, la completa sa mărime şi putere, dacă primeşte în regulă* **hrană, căldură** *şi* **exerciţii**"[14].

Pe baza principiului naturii, Komensky arată că trupul omenesc are nevoie de mişcări. Vorbind de temeiurile fiziologice şi psihologice ale jocului, Komensky indică două elemente: iubirea de frumos şi nevoia de mişcare şi de activitate proprie corpului: „Sîngele tînăr, spune Komensky, nu poate sta liniştit"[15].

Referindu-se la armonia lucrurilor, Komensky spune: „Cine nu se bucură la vederea unui om bine format?"... „căci armonia dintre părţi place

---

[13] Citat din revista maghiară „Testnevelestudomány" nr. 3 din 1955 „Apázai Cseri János şi I. A. Comenius, pentru educarea multilaterală a tineretului maghiar, p 2366.

[14] *I. A. Komensky,* Didactica Magna, Cap. XII, pag. 138.

[15] *I. A. Komensky,* Şcoala maternă, pag. 58.

omului...". „Tot ce este proporționat, armonios, este plăcut și binefăcător, ce este neproporționat, este neplăcut și stricăcios"[16].

Toate părțile se ajută și contribuie la mersul și armonia mișcărilor omului. „Corpul omenesc, arată Komensky, e constituit cu atîta artă; organele cer relațiunea potrivită a mișcărilor, asemenea cu armonia virtuților morale, care presupune o relație potrivită a acțiunilor"[17]. Concluzia este că, așa cum cunoașterea și înțelegerea lucrurilor se realizează prin cultura științifică, iar moralitatea, armonia virtuților, prin cultura morală, sănătatea trupului, armonia funcțională a organelor și relația potrivită a mișcărilor se asigură prin grija pentru corp, prin mijloacele și modul de îngrijire a sănătății și dezvoltării corpului, prin educația fizică.

Comparînd organismul omenesc cu diferite instrumente muzicale și cu un orologiu, Komensky spune că este tot așa și în privința omului: „Dacă este stricat și dezacordat, el nu mai folosește de loc, dar poate fi din nou restabilit cu anumite mijloace sigure"[18].

Pornind de la principiul său fundamental, că omul trebuie să se cultive pentru a fi adevărat om, Komensky spunea: „Nimeni să nu creadă că acela poate ajunge adevărat om care n-a fost cultivat spre ceea ce face pe om"[19], și mai departe recurge la comparație și arată că așa cum se prepară metalele, plantele, animalele și ajung a fi ceea ce natura le-a indiact, adăugînd: „și pentru om cele ce sînt dăruite lui ca om, trebuie exercitate, trebuie deprinse prin exercițiu la aceasta, căci altfel nu vor fi în stare"[20]. Este nevoie de exercițiu, zice Komensky, „fie că este vorba să luminăm intelectul, să întărim voința... sau să întărim forțele și capacitățile fizice prin exercițiu continuu ca să execute ce le-a fost destinat"[21].

„Avînd în vedere trupul său destinat spre mișcare și lucrare, nu este oare o lege că pentru aceasta omul are nevoie de *exercițiu*, de *deprindere?*"[22]. Astfel corpul, dacă primește în regulă hrană, căldură, exercițiu, ajunge de la sine, încetul cu încetul și fără să se observe, la completa sa mărime și putere"[23].

Dar nu numai în cazul dezvoltării normale este necesar exercițiul fizic, ci și pentru refacerea organismului. Komensky spune: „pot să fie slăbite forțele corpului nostru, totuși noi știm să le aducem iarăși la forța lor naturală, prin mers, sărit și exercițiu"[24]. El arată că „corpul are nevoie de:

a) *hrană, cu cumpătare și simplă;*

b) *mișcare, ocupațiune și exercițiu, fie în formă de joc, fie în serios;*

c) *repaus, adîhnă*"[25].

De aceea, Komensky acordă mare atenție modului de viață: „*Corpul nostru,* spune el, *se poate menține în putere și prosperare prin un* **cumpătat**

[16] *I. A. Komensky*, Didactica Magna, Cap. V, pag. 87.
[17] Idem, pag. 88.
[18] Idem, pag. 89.
[19] *I. A. Komensky*, Didactica Magna, Cap. VI, pag. 96.
[20] Idem, pag. 97.
[21] *I. A. Comenius*, Pädagogische Schriften, Vol. 3, Edit. Langensalza, 1907.
[22] *I. A. Komensky*, Didactica Magna, Cap. VI, pag. 97.
[23] Idem, Cap. XII, pag. 138.
[24] Idem, Cap. XII, pag. 143.
[25] Idem, Cap. XII, pag. 175.

mod de viaţă“ [26]. Sănătatea şi vigoarea corpului cer o alimentaţie simplă, suficientă, dar moderată. În acest capitol şi în deosebi în „Şcoala maternă“, Komensky insistă asupra regimului alimentar şi dă îndrumări practice foarte utile.

Problema repaosului şi a odihnei fixează însă şi mai mult atenţia sa. Komensky este preocupat ca elevul şi omul în general să se poată achita de sarcini cu plăcere şi fără oboseală. Sănătatea, vigoarea şi buna dezvoltare a corpului şi spiritului cer o viaţă regulată. Komensky insistă asupra regimului de viaţă al copiilor, fiind convins că *„ordinea este sufletul lucrurilor“*. *„E bine a deprinde copilul să ştie de cîte ori pe zi se poate culca, scula, mînca, juca; aceasta ajută sănătăţii lor şi e baza bunei ordine de mai apoi“* [27]. Deci, baza sănătăţii o constituie regimul.

El cere să întrebuinţăm timpul cu înţelepciune. Putem lucra, dobîndi cunoştinţe întinse, fără a obosi spiritul şi a împiedica dezvoltarea corpului, fără a pierde bucuria de a trăi, dimpotrivă, asigurînd echilibrul omului în întregime: fizic şi psihic.

Pentru aceasta Komensky preconizează *„o împărţire potrivită a timpului“*. Ziua obişnuită are 24 ore pe care, împărţindu-le pentru trebuinţa vieţii, vom avea: 8 ore pentru somn, noaptea, 8 ore pentru îngrijirea sănătăţii, prin mijloacele arătate: joc, exerciţii fizice, hrană, repaus, recreaţii, muzică, conversaţie cu amicii şi 8 ore pentru muncă: studiu, activitate serioasă, făcută cu plăcere şi fără plictiseală, adaugă el. A şaptea zi numai repaus. Atît este de ajuns pentru a dobîndi o mare comoară de cultură“ [28].

„O bună parte a adevăratei organizări a şcoalelor va sta într-o convenabilă împărţire a muncii şi repausului sau ocupaţiunilor şi recreaţiilor“ [29].

Ordinea naturală, spune Komensky, vine în ajutorul omului: noaptea îşi reface puterile pierdute în timpul zilei, atît prin somn cît şi prin repaus.

Pentru a evita surmenajul, stare violent contrară naturii, trebuie ca elevii să refacă regulat forţele lor, să se destindă, să-şi odihnească corpul şi spiritul nu numai noaptea, ci şi în timpul zilei, făcînd să alterneze munca cu recreaţia. Deosebit de interesant este faptul că odihna este înţeleasă de Komensky, ca *odihnă activă*. El spune: „Chiar în micile intervaluri dintre ore, atît spiritul cît şi corpul au nevoie de recreaţie, spre a nu se întîmpla ceva contrar naturii. Chiar în lucrările zilnice e folositor de a face o recreaţie, de a ţine o conversaţie, de a face glume şi jocuri, de a face exerciţii de muzică şi altele“ [30]. Elevilor le recomandă:

„La odihnă, practicaţi jocuri, care dau corpului mişcare iar spiritului recreare şi agerime. Asemenea jocuri sînt: jocul cu cercuri, cu bile, cu popice, cu mingea, alergarea, săriturile“ [31]. Ca odihnă, sînt mai indicate mişcările corpului decît activitatea spiritului. Să se folosească jocurile de mişcare, plimbările, alergările, săriturile“ [32].

---

[26] *I. A. Komensky*, Didactica Magna, Cap. XII, pag. 173.
[27] *I. A. Komensky*, Şcoala maternă, pag. 47.
[28] *I. A. Komensky*, Didactica Magna, Cap. XII, pag. 177.
[29] Idem, pag. 176.
[30] Idem, Cap. XV, pag. 175.
[31] *I. A. Komensky*, Praecepta morum, Cap. XV, pct. 1 din vol. „Comenius Ausgewälthe Schriften“, Leipzig, pag. 246.
[32] *I. A. Komensky*, Legile unei şcoli bine organizate, Cap. X.

Komensky a arătat, de asemenea, necesitatea folosirii mijloacelor pentru fortificarea organismului, oferite de natură[33]. El a prevăzut multe cerințe, adevărate reguli privitoare la regimul școlar, purtarea elevilor la joc și la odihnă ș.a.[34]; a arătat că organizarea școlii și metoda trebuie să aibă perioadele sale de muncă și repaus.

„Elevii trebuie să lucreze patru ore pe zi, două dimineața și două după amiaza; în orele de dimineață să se facă studii, iar în orele de după amiază celelalte activități necesare formării fizice a elevului și recreării: jocurile, exercițiile fizice și muzicale, precum și plimbările"[35].

Așa dar, Komensky nu se mulțumește să sublinieze marea valoare educativă a recreației și odihnei active, ci se preocupă de conținutul și modul în care trebuie realizată odihna activă.

LUDI PUERILIS
(JOCURILE DE COPII)
COP. C XXXVI pag. 532.

Însă atenția cea mai mare o acordă Komensky *exercițiului fizic* ca mijloc de asigurare a sănătății și a dezvoltării corpului. „Corpul are nevoie de mișcare, de exercițiu"[36].

Preocupîndu-se de formele în care trebuie făcută educația corporală a copiilor și tineretului, precum și de mijloacele ce vor fi folosite și în ce fel, pentru a asigura sănătatea, vitalitatea și prosperarea corpului, pentru a realiza armonia naturală între fizic și spirit, Komensky subliniază rolul exercițiilor fizice, care trebuie practicate cu regularitate, potrivit trebuințelor

[33] *I. A. Komensky*, Didactica Magna, Cap. XV, pag. 176.
[34] *I. A. Komensky*, Legile unei școli bine organizate, din vol. „Comenius Ausgewälthe Schriften", Leipzig, pag. 256.
[35] *I. A. Komensky*, Didactica Magna ,Cap. XXXII, pag. 432.
[36] Idem, Cap. XV, pag. 175.

naturale: *„Viața dacă nu are mișcare liberă și agitare continuă se stinge... Copiii au trebuință zilnică neapărată de mișcări și exerciții"* [37].

„Cine observă aceste trei lucruri: adică să se hrănească cu cumpătare, să armonizeze munca cu odihna, folosind și mijloacele de împuternicire ale naturii și să exerciteze corpul, acela nu poate altfel decît să conserve viața și sănătatea" [38].

Forma cea mai bună a exercițiilor fizice o constituie jocurile, fiindcă sînt naturale. De altfel, cum vom vedea mai departe, noțiunea de jocuri la Komensky este foarte largă, incluzînd și sporturile de mai tîrziu.

În ce constă marea valoare educativă a jocului? De ce trebuie ca jocul să ocupe un loc atît de important în educația copiilor și a tineretului? Temeiurile pedagogice ale jocurilor și exercițiilor fizice în general și valoarea lor educativă au fost arătate de către Komensky în diferite lucrări [39], în special în lucrarea „Schola Ludus".

El înțelege jocul ca un exercițiu al corpului sau al spiritului la care iau parte mai mulți indivizi care luptă pentru succes sau onoare. Jocul este un exercițiu pentru sănătate, plăcut pentru spirit, care pregătește organismul elevului pentru eforturile cerute de viață. Komensky atribuie jocului o imensă valoare educativă. Jocul satisface nevoia naturală și plăcerea de mișcare, de activitate, de lucru, pe care le simt ființele vii; odihnește corpul, îi dă posibilitatea să-și refacă forțele pierdute; recreează și dă agerime spiritului; satisface tendințele de viață în comun, dezvoltă spiritul de inițiativă și hotărîre; dezvoltă îndemînarea, sprinteneala și întărește rezistența; stimulează la lupta pentru victorie și pentru onoare, dezvoltă gustul efortului și al perseverenței; datorită nesiguranței rezultatului, oscilării între speranță și teamă, produce asupra sufletului o emoție cu efect plăcut; deprinde cu gustul ordinei și disciplinei.

În general, jocul ajută la formarea unor oameni sănătoși din punct de vedere fizic și moral, îndrăzneți dar disciplinați, puternici, rezistenți și înclinați să lucreze pentru binele comun.

O contribuție însemnată în domeniul educației fizice, aduce Komensky în direcția *metodică*. Experiența largă și personalitatea sa pedagogică puternică îl ajută să-și dea seama că aceste efecte multilaterale și profunde ale jocurilor nu pot fi obținute decît dacă jocul este executat metodic. Valoarea educativă a jocului depinde de desfășurarea lui metodică. Altfel, jocul poate fi nu numai o pierdere de timp, ci devine de-a dreptul dăunător sănătății și demoralizant.

„Pentru a învăța cele firești omului, este necesară numai o ușoară îmboldire și o direcție înțeleaptă" [40] spune Komensky. Tezele sale cu privire la importanța metodei, metoda nouă elaborată de el — principiile, regulile pedagogice și cerințele metodice, privitoare la tot ce trebuie să învețe toți — se aplică deopotrivă și la învățarea și practicarea exercițiilor fizice, a jocurilor, la întregul proces pedagogic de educație fizică. Fără îndoială că învățătura

---

[37] *I. A. Komensky*, Școala maternă, cap. XV, pag. 48.
[38] *I. A. Komensky*, Didactica Magna, cap. XV, pag. 176.
[39] *I. A. Komensky*, Școala maternă, Legile unei școli bine organizate, Fortius Redivivus și Praecepta morum.
[40] *I. A. Komensky*, Didactica Magna, Cap. XII, pag. 142.

lui Komensky poate fi privită într-un cadru larg, dar în cuprinsul acestui articol ne referim numai la *indicațiile metodice*[41] date de marele pedagog în legătură cu organizarea și executarea jocurilor și exercițiilor fizice. Modul în care este înțeles jocul de către Komensky și rolul educativ pe care i-l atribuie implică o serie de principii, de condiții pe care jocul trebuie să le îndeplinească, cerințe cărora trebuie să le răspundă pentru a constitui un mijloc adevărat și eficace de educație fizică. De exemplu:

— Jocul să constituie prilej de mișcare; lenea, indispoziția n-au ce căuta în joc.

— Jocul (ca și odihna) să urmeze muncii, studiului, fiindcă atunci dorința de mișcare este mai mare și jocul vine ca o necesitate firească, o plăcere.

— Jocul să aibă caracter voluntar, să lase loc inițiativei și hotărîrii. Copilul sau tînărul să participe liber la joc, căci fără libertate nu există joc.

— Jocul să prilejuiască lupta pentru victorie. Concurenții să facă eforturi pentru a obține succesul. Cu cît este mai nesigur rezultatul, cu cît sufletul se împarte între speranță și teamă, cu atît lupta este mai mare și starea emoțională produsă asupra sufletului este mai plăcută. De aceea, Komensky cere să nu se practice jocuri în care hotărăște hazardul: jocuri de noroc, cărți, zaruri etc.

— Jocul să fie reglementat — nimic nu poate exista fără ordine. Elevii să cunoască sau să fixeze și să urmeze regulile jocului. Dar regulile jocului nu trebuie să fie prea complicate, ci să fie puțin numeroase și ușoare, altfel nu mai este joc. Victoria să rezulte din îndemînarea cu care au jucat, nu din înșelăciune. Îndrăzneala exagerată, țipetele, trișarea sînt vătămătoare în joc. Referindu-se la jocurile copiilor, Komensky constată că atunci cînd partenerii au impresia că un jucător a violat una din regulile jocului, ei nu pot suporta acest lucru și se împrăștie.

— Jocul trebuie să se termine înainte ca elevii să se plictisească, așa ca prin joc să nu se provoace dezgust, ci odihnă și recreare. Dacă durează prea mult timp fără întrerupere, jocul va fi obositor și plictisitor.

O cerință metodică importantă indicată de Komensky privește dozarea efortului în joc: toate jocurile să fie practicate cu măsură. Chiar în practicarea celor mai bune jocuri trebuie să existe o limită peste care practicarea poate dăuna sănătății sau, cel puțin, nu mai servește scopul educativ. Jocul, cere Komensky, trebuie astfel organizat ca să nu dăuneze sănătății corpului, dezvoltării spiritului, comportării civilizate și progresului la studii, ci să folosească elevului.

Komensky recomandă, de asemenea, să se evite jocurile prea îndrăznețe, cum ar fi cățărarea, lupta și, lucru care ne surprinde, înotul[41 A]. El cere grijă deosebită în alegerea jocurilor și exercițiilor fizice, ținînd seama de influența educativă atît asupra fizicului cît și asupra spiritului. Recomandă ca toate activitățile spirituale să fie făcute ca joc. Lucrarea sa „Schola Ludus" este

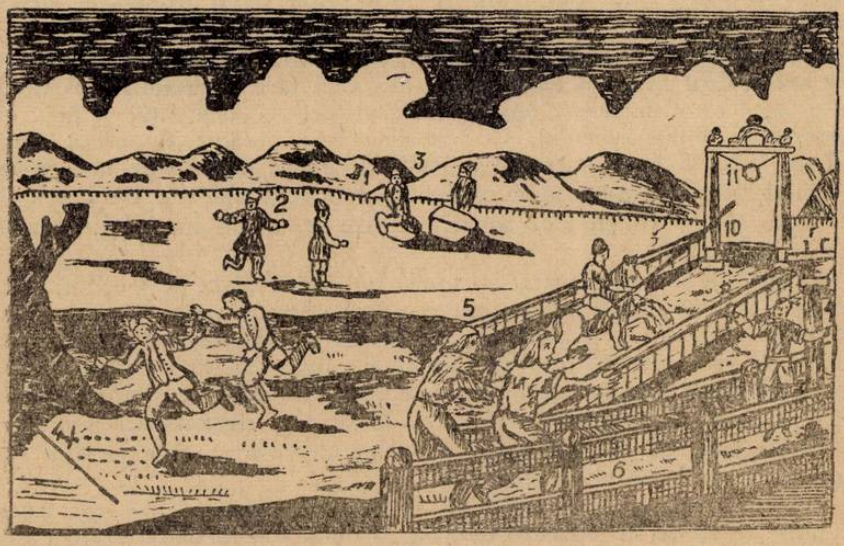
[41] În lucrarea Legile unei școli bine organizate, Cap. X: Despre regulile referitoare la odihnă și joc; în lucrarea Praecepta morum, Cap. XV; Atiutdinea la joc și odihnă precum și în alte lucrări.

[41 A] Explicația trebuie căutată în grija pentru sănătatea copiilor, motiv pentru care cere și prezența pedagogului la joc.

o încercare strălucită de a ilustra modul în care se poate realiza acest lucru. În acest scop recomandă ca, la fiecare trei luni, o săptămînă să fie consacrată jocurilor teatrale. Recomandă, de asemenea, să se folosească şi jocuri care pot fi exerciţii pentru lucruri serioase: acţiuni din viaţa economică, politică, de stat, militară.

Să dăm copiilor unelte care-i familiarizează cu diferite arte, meşteşuguri şi munci pe care le imită în jocurile lor, jocuri în care elevii îşi manifestă liber înclinaţiile şi aptitudinile lor.

În ce priveşte premiile acordate la jocuri, Komensky recomandă să nu fie folosiţi nici bani, nici cărţi sau alte materiale de studiu, nici alte lucruri,



CURSUS CERTAMINA
(CURSA DE INTRECERE)
cap CXXXV pag 528

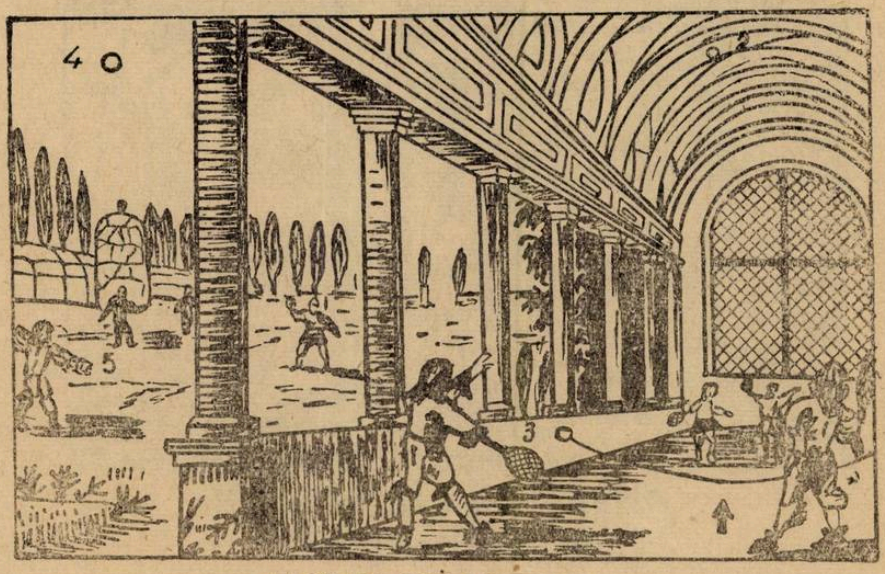
ci să lase pe cel învins să facă ce-i comandă învingătorul: să spună un proverb, o vorbă de spirit sau o poveste, să facă un vers sau ceva distractiv. Deci, preocuparea de a păstra jocului caracterul educativ.

Stabilind aceste principii, încheind seria preţioaselor indicaţii şi cerinţe metodice pe care le-a formulat, Komensky îşi manifestă convingerea că, dacă acestea sînt respectate, se ajunge să nu fie „joacă", ci o activitate serioasă, un exerciţiu pentru sănătatea corpului şi a spiritului.

El nu se opreşte însă la arătarea şi sublinierea rolului exerciţiilor fizice şi jocurilor în asigurarea sănătăţii şi a dezvoltării corpului, la indicarea valorii educative a jocurilor şi la stabilirea principiilor şi cerinţelor metodice de organizare a jocurilor şi exerciţiilor fizice, ci trece la indicarea jocurilor, la enumerarea şi descrierea particulară a jocurilor.

După cum rezultă deja din cele arătate pînă aci, jocurile cele mai apreciate de Komensky pentru valoarea lor educativă sînt jocurile de mişcare,

jocurile dinamice. Noțiunea de jocuri dinamice are la Komensky o sferă mult mai cuprinzătoare decît ceea ce se înțelege astăzi prin jocuri dinamice, atît ca sferă cît și ca particularități de practicare. El înțelege jocurile cu mișcări vioaie, complexe, care se caracterizează prin viteza corpului, vioiciune, luciditatea spiritului și ordine, precum și diferite exerciții fizice căutate și practicate cu plăcere de tineret, nu numai de copii. Printre aceste exerciții, atît de utile sănătății elevilor, el trece nu numai jocurile copiilor, ci și alergările, săriturile, jocurile cu mingea, jocul cu popicele, jocul cu bile, jocul cu cercuri etc., cuprinzînd deci în noțiunea de jocuri și sporturile care se practicau în acea vreme.



LUDUS PILAE
(JOCUL CU MINGEA)
cap. CXXXII pag. 520

Acestor „jocuri", „exerciții pentru sănătatea corpului și a spiritului", Komensky le acordă o mare atenție și prețuire și le face un loc larg în educarea copiilor și tineretului în școli. Multe dintre acestea sînt prezentate în imagini și cu text explicativ în celebra sa operă „Orbis Sensualium Pictus". Lucrarea aceasta este un manual cu caracter enciclopedic. În lumina ideilor sale pansofice, Komensky năzuia ca prin intermediul acestui manual să pună pe elevi în contact cu lumea înconjurătoare, cu realitatea, cu cele mai importante activități ale oamenilor. De aceea, este semnificativ și concludent, din punctul de vedere al problemei care ne preocupă, faptul că, alături de agricultură, plante, animale, tipar, navigație etc., Komensky consacră un număr însemnat de capitole (lecții) pentru a prezenta în cuvinte și ilustrații, diferite jocuri și exerciții fizice, de exemplu:

Ludi pueriles[42] — jocurile copiilor, în care înfățișează jocul cu bile, jocul cu popice, scrînciobul, picioroangele etc.

Cursus certamina[43] — cursele de întrecere sau alergările, unde arată diferite feluri de alergări: pe culoar, în teren liber, călare cu trecere prin porți și cu lovire la țintă etc.

Palaestra[44] — sala de arme, în care înfățișează scrima, luptele etc.

Natatus[45] — înotul, unde sînt arătate diferite stiluri de înot.

Ludus pilae[46] — jocul cu mingea, în care se vede jocul cu mingea lovită cu mîna, mingea peste plasă, mingea lovită cu paleta ș.a.

Praestigiae[47] — exerciții acrobatice, în care sînt înfățișate variate exerciții gimnastice: echilibru pe bară, trecerea prin cerc etc.

PRAESTIGIAE (ACROBAȚIE)
Cap. CXXXI. pag. 512

În afară de acestea mai sînt prezentate și alte jocuri[48], între care: drumeția (turismul), călăria, vînatul, pescuitul. De asemenea, sînt reprezentate jocurile teatrale — Ludus scenicus — cărora Komensky le acordă o importanță uriașă pentru rolul multiplu pe care îl au în educația tineretului.

Trebuie menționat că în diferite ediții ale operei „Orbis sensualium pictus" sînt cuprinse aceleași categorii de jocuri enumerate mai sus și la aceleași capitole și pagini, însă imaginile nu sînt aceleași și nici conținutul lor. Diferă de la o ediție la alta nu numai jocurile prezentate, pozițiile, ci și tehnica executării lor.

[42] *I. A. Komensky*, „Orbis sensualium pictus", cap. C, XXXVI, pag. 532.
[43] *I. A. Komensky*, „Orbis sensualium pictus", cap. C. XXXV, pag. 528.
[44] Idem, — cap. C. XXXII, pag. 516.
[45] Idem — cap. LXXXVII, pag. 334.
[46] Idem — cap. C.XXXIII, pag. 520.
[47] Idem — cap. C.XXXI, pag. 512.
[48] Idem — cap. CLXXXII, cap. L.XXXIII, cap. LII, cap. L, cap. C.XXX.

Referindu-se la experiența istorică a omenirii, Komensky elogiază pe spartanii înțelepți, pentru că practicau exerciții fizice.

Convins că *„nu putem lucra cu copiii bolnavi și închirciți"*, el își pune problema cînd trebuie să înceapă și cum să se manifeste grija pentru educația trupească și sufletească a copiilor. Aceasta n-o pot face copiii singuri, ci părinții pentru ei. *„Grija principală a părinților, în special a mamelor, este să se îngrijească de sănătatea și vitalitatea copiilor"* [49].

De aceea, el compune lucrarea „Școala maternă" în care tratează chestiunea în toate amănuntele ei, după un plan bine stabilit. Înainte de toate se face cunoscut modul cum trebuie să îngrijească părinții de sănătatea copiilor și cum s-o păstreze, s-o întărească, să-i crească sănătoși. Komensky arată că grija pentru sănătatea copiilor trebuie să înceapă de timpuriu, chiar din timpul graviditătii mamei. Dă apoi o serie de sfaturi practice, foarte utile, în legătură cu temperatura, cu îmbrăcămintea, mîncarea, somnul, buna ordine, regimul de viață al copiilor; recomandă jocuri și mișcări dese, care înseamnă adevărata sănătate a copiilor. Copiii, spune Komensky, să nu ducă lipsă de veselie și bucurie. De la 2—3—4 ani să glumim, să ne jucăm, să alergăm și să ne fugărim cu ei, cu fiecare în parte sau cu mai mulți deodată [50].

Copiii să se întîlnească cît de des laolaltă, să se joace și să alerge împreună, chiar zilnic [51]. Fiindcă sîngele tînăr nu poate sta liniștit, Komensky recomandă încă o formă de activitate și de mișcare: *„Copiii să lucreze, să fie deprinși să lucreze, căci sînt ca furnicile, mereu grijind de cîte ceva, ducînd, trăgînd sau rînduind, deci să-i îndrumăm la lucru, dîndu-le prilej să inițieze, să lucreze, jucîndu-ne cu ei"* [52]. *„Să nu evităm a ne juca cu copiii"* [53] este îndemnul său, susținut cu exemple interesante.

Tot în scopul mișcării, exersării trupului, Komensky cere să se deprindă copiii cu lucrul manual de la 4—5—6 ani. Lucrările, jocurile, jucăriile cele mai călduros recomandate de el sînt acelea în care copiii primesc material pentru construit ca să efectueze lucrarea prin exerciții proprii. Important este *„a alerga, sări, învîrti, a se juca cu ceva, a prinde, a turna apă, a vîntura, a muta un lucru din loc în loc, a ridica, a așeza, a tăia, a zidi, întoarce, îndoi, îndrepta, rupe în bucăți etc."* [54]. Condamnă lenevia și moleșeala copiilor; *„Să nu se permită copilului să lenevească"* [55].

Caracterizînd copilăria și ajutînd pe părinți să-și înțeleagă bine copiii, cu nevoia lor de mișcare și de activitate proprie, Komensky spune: *„nu e semn bun dacă copilul șade sau umblă prea liniștit". „E o trebuință a trupului sănătos și a minții agere ca mereu să fie agitate, mereu să se ocupe cu ceva"*.

Iată frînturi de gînduri, idei și îndemnuri din „Școala maternă" în care este expusă pedagogia lui Komensky pentru cea mai duioasă și mai frumoasă perioadă a vieții omenești: copilăria. Înțelegere profundă, caracterizare realistă, îndrumare înțeleaptă în toate privințele, și în deosebi în direcția grijii pentru sănătatea și dezvoltarea fizică a copiilor.

Și mai mare este atenția pe care o acordă Komensky educației corporale

---

[49] *I. A. Komensky:* Școala maternă, pag. 37.
[50] Idem, pag. 49.
[51] Idem, pag. 58.
[52] Idem, pag. 58.
[53] Idem, pag. 58.
[54] Idem, pag. 59.
[55] Idem, pag. 60.

și igienice a copiilor și tineretului în viața școlară, căci, cu cît sînt mai mari la vîrsta aceasta grija și efortul pentru cultivarea spiritului, cu atît trebuie să fie și grija pentru fizic, fiindcă altfel nu se poate asigura armonia completă a spiritului și fizicului.

Komensky privește larg problema aceasta și, în afară de cele arătate cu privire la exercițiile fizice și jocuri, precum și la metodica organizării și executării lor, indică o serie de mijloace și măsuri practice, pentru rezolvarea ei[57].

Împrejurul școlii să fie nu numai un loc liber pentru plimbare și joc (căci acestea nu se pot opri copiilor — aluzie la concepția și practica scolastică), ci și o grădină cu arbori, flori și alte plante.

Preconizează pregătirea de terenuri pe lîngă școli, în care să se facă exerciții fizice și jocuri. Din imaginile cuprinse în „Orbis sensualium pictus", rezultă că se folosesc construcții, instalații și material necesar practicării diferitelor jocuri și exerciții fizice.

*

Cunoscînd toate acestea, putem afirma că concepția lui Komensky cu privire la educația fizică înseamnă o sinteză creatoare pe plan pedagogic a ideilor Renașterii și umanismului în ce privește dezvoltarea armonioasă a psihicului și fizicului (dragostea pentru copil, dreptul său la viață, la sănătate și manifestare liberă).

Condițiile economico-sociale și influența religiei l-au împiedicat însă pe Komensky să aibă și cu privire la educația fizică o concepție largă și unitară, să formuleze un ansamblu de idei și principii la nivelul concepției sale pedagogice.

Există, totuși și în această direcție, un fond de idei pedagogice, care își păstrează pînă astăzi valoarea.

Cunoașterea moștenirii lui Komensky în domeniul educației fizice este însă departe de a fi epuizată.

57 *I. A. Komensky:* Didactica Magna, pag. 206.

DIN EXPERIENȚA MUNCII EDUCATIVE ÎN TABERELE DE PIONIERI ȘI ȘCOLARI

STOICA ION
activist al Comit. regional U.T.M. Bucureşti

În cele ce urmează, voi relata unele aspecte ale activității educative desfășurate în rîndul copiilor trimiși în taberele regionale din vara anului 1956, în localitățile Rîmnicu Vîlcea și Curtea de Argeș.

Prin forme specifice activității educative în tabără, s-a urmărit ca în cele 21 zile să se asigure copiilor o odihnă plăcută, care să contribuie la oțelirea fizică și la educarea multilaterală a acestora.

De la început subliniez că în fața colectivelor de conducere ale acestor tabere s-au pus probleme complexe, deoarece pionierii și școlarii nu erau de aceeași vîrstă, fiind veniți de la diferite școli elementare de 4 și de 7 ani, din satele și orașele regiunii București. Rezolvarea acestei sarcini a frămîntat întregul personal educativ. Pentru realizarea obiectivelor propuse a fost necesar, în primul rînd, crearea unor relații de prietenie între copii și cunoașterea lor de către educatori, spre a-i uni în grupe și detașamente care să formeze colective pionierești active. În formarea colectivului s-a pornit de la faptul că trebuie asigurat un nucleu puternic — activul pionieresc —, capabil să formeze o opinie sănătoasă, necesară respectării în mod conștient a regulilor interne de tabără.

După repartizarea pe grupe și detașamente, conducerea taberei a stabilit ca în alegerea activului pionieresc, instructorii de detașamente să fie ajutați de cadrele didactice cu experiență pedagogică. Pentru o justă colaborare, cadrele didactice, repartizate pe detașamente, în afara răspunderii pe care o aveau în tabără, au continuat să ajute în activitatea lor pe instructorii de pionieri.

Încă din prima zi a sosirii pionierilor în tabără, pentru a-i cunoaște pe cei mai activi, care trebuiau aleși în conducerea grupelor și a detașamentelor de pionieri, s-au purtat discuții și s-au organizat chiar unele acțiuni colective de folos obștesc, artistice și sportive, cu care prilej s-au putut constata aptitudinile pionierilor și dorințele acestora. Această formă a cunoașterii copiilor a folosit și profesorilor, care au reușit să facă o justă repartizare a pionierilor pe cercuri, după cerința și înclinațiile lor.

După terminarea alegerilor, instructorii de pionieri și conducerea taberei au făcut cunoscut pionierilor acțiunile principale ce vor fi întreprinse în perioada respectivă, arătînd totodată și ce reguli trebuie res-

pectate, pentru ca fiecare grupă și detașament să ocupe un loc de cinste în unitatea de pionieri.

Din analiza făcută în primele zile ale activității din tabără s-a dovedit că majoritatea pionierilor respectă regulile interne ale taberei și luptă pentru a crea prestigiu detașamentului din care fac parte. Mai greu s-au încadrat în program însă unii pionieri din detașamentul claselor a VII-a, în special cei din mediul orășenesc, care manifestau tendințe de sectarism și nu se supuneau voinței colectivului. Pentru a curma această stare de lucruri, colectivul de conducere al taberei de la Rîmnicu Vîlcea a organizat în mod special unele acțiuni comune, cum ar fi: convorbiri despre prietenie și tovărășie, întreceri în activitatea obștească, artistică și sportivă, cu care ocazie s-a închegat prietenia dintre pionierii de la orașe și sate.

Cazuri de indisciplină se mai manifestau și prin dezordinea din unele dormitoare, nerespectarea orei de deșteptare și întîrzierea de la unele acțiuni prevăzute în programul taberei. Sezisîndu-se de această situație, înșiși pionierii din activ au venit cu propuneri. Astfel, la o consfătuire a colectivului de conducere al unității, pionierul Ș. C. a propus ca pionierii care întîrzie de la program, dimineața sau seara, să formeze la careul de seară „o grupă a întîrziaților". Această grupă nu avea dreptul să stea în careu, ci la 10—15 m. în spatele careului. S-a propus, de asemenea, ca în jurnalul de zi al detașamentelor să fie menționați pe zile cei ce au făcut parte din „grupa întîrziaților". Această propunere a fost adusă la cunoștința tuturor pionierilor. În prima zi, efectul nu s-a simțit suficient. La „grupa întîrziaților", din cele 8 detașamente, erau 30 „întîrziați". După cîteva zile însă, numărul acestora a scăzut brusc, ajungîndu-se ca numai după 5 zile „grupa întîrziaților" să dispară. Apariția „grupei întîrziaților" a trezit la pionieri simțul pentru onoarea grupei sau a detașamentului, de a avea la analiza muncii pe toți pionierii în careu.

La lichidarea acestor lipsuri a contribuit în mare măsură și colectivul de conducere al detașamentului nr. 4, care a lansat o chemare la întrecere pentru cel mai bun detașament al săptămînii.

Punctele întrecerii priveau: deșteptarea la timp, respectarea exercițiilor de înviorare, prezența la timp în careu și participarea la activitățile programate. În fiecare sîmbătă, în cadrul careului, se analizau rezultatele întrecerii, fiind evidențiate detașamentele fruntașe, despre care se scria și în jurnalul de zi al unității.

În programul de activitate al taberei, un loc important l-a ocupat educarea la copii a deprinderilor de muncă. Fiind antrenați într-o serie de acțiuni corespunzătoare priceperii și puterii lor de muncă, pionierii au învățat să se autodeservească. Astfel, prin rotație, grupele și detașamentele au făcut de serviciu la bucătărie, în sala de mese, au făcut ordine în dormitoare, au îngrijit pomii și florile. Pionierii, împărțiți pe detașamente, au participat la amenajarea careului pionieresc, marcînd perimetrul cu var și cărămizi roșii și instalînd catargul în mijlocul unei stele din zgură roșie. De asemenea, ei participau la curățirea taberei și se îngrijeau de aspectul estetic al locului stabilit pentru careul pionieresc.

Aceste activități, precum și stimularea detașamentelor și a pionierilor evidențiați în acțiunile de folos obștesc, au făcut să crească entuziasmul copiilor, dornici să ia parte la noi acțiuni interesante. Astfel, președintele unității de pionieri al taberei regionale Rîmnicu Vîlcea, Gh. E. a propus, la o consfătuire a activului pionieresc, ca unitatea să ia sub îngrijire terenul experimental al școlii, unde era instalată tabăra, lăsat în părăsire după plecarea elevilor. Această propunere, ca și continuarea cercetărilor pe platforma geografică de pe terenul taberei, s-a bucurat de o mare atenție din partea pionierilor. Sub îndrumarea profesorilor de științele naturale, detașamentele de pionieri s-au îngrijit de întreținerea culturilor, făcînd o serie de experiențe, care au contribuit la completarea cunoștințelor dobîndite în școală. Conducerea școlii gazdă s-a bucurat de această inițiativă a pionierilor din tabără, aducînd mulțumiri întregului colectiv de copii.

Un rol de seamă în mobilizarea pionierilor pentru a participa la acțiunile ce se organizau în tabere, l-au avut gazetele de perete. Apariția fiecărui număr al gazetei „Zile de tabără" de la Rîmnicu Vîlcea era așteptată cu multă nerăbdare de către pionieri. De asemenea, s-a bucurat de mult succes, gazeta umoristică „Ariciul". Prin intermediul satirei și umorului se biciuiau lenea, neglijența, manifestările de indisciplină a unor pionieri. Așa de pildă, cu ocazia organizării unor acțiuni de folos obștesc, pionierul T. A. din detașamentul 6, nu participa cu ceilalți pionieri la înfrumusețarea curții taberei. Stînd sub un măr, spunea că a venit în tabără să se „odihnească". Colectivul de copii nu l-a iertat. Pentru atitudinea manifestată, a apărut în gazeta „Ariciul" o caricatură care îl înfățișa pe pionier stînd sub un pom pe care scria „Tabără", iar în gură îi cădeau fructe. Dedesubtul caricaturii, elevii i-au dedicat versurile:

— „Jos sub mărul cel rotat Sandu adormise,
Legănat ușor de lene și frumoase vise.
Și zîmbind privește-n sus cu fața senină,
Își zicea în gîndul său — „asta e odihnă".
— Ce ne trebuie terenuri să le curățim,
Că doar tabăra-i făcută, să ne odihnim?
Un „arici" ieșit și dînsul din acel mohor,
Îl văzu pe Sandu al nostru sforăind de zor.
Supărat peste măsură de aceste fapte,
Îi repede lui Sănducu acele în spate.
Sandu s-a trezit, țipă cît îl ține gura...
— Hei, Sandule, să te văd, tragi învățătura?".

Aceste versuri, le-a simțit nu numai pionierul T. A., care în curînd și-a schimbat atitudinea, dar și acei care manifestau, uneori, aceleași atitudini, față de munca și preocupările întregului colectiv din tabără.

Un alt exemplu de eficacitate al gazetei „Ariciul", s-a remarcat prin satirizarea pionierilor din detașamentul nr. 7, care întîrziau la programul de dimineață, nerespectînd ora de deșteptare. Fiind criticați pentru manifestări de lenevie și indisciplină, în scurt timp ei au lichidat cu lipsurile, făcînd din detașamentul lor un detașament fruntaș în respectarea regulamentului intern al taberei. La această acțiune educativă a contribuit și brigada artistică de agitație a taberei, care prin mijloace artistice, oglindea

părțile pozitive și negative ale activității pionierilor în tabără. Formația brigăzii ținea o strînsă legătură cu colectivul de redacție al gazetei „Ariciul" redactînd în comun diferite materiale. Sub îndrumarea profesorului de muzică și a celui de limba romînă s-au pus în repertoriul brigăzii lucrări originale din creația pionierilor.

Astfel de forme de activitate, legate de viața taberei, au ajutat la îmbunătățirea muncii și la închegarea colectivului de copii.

Pentru dezvoltarea dragostei față de muncă și de oamenii muncii, colectivul de conducere al taberei de la Curtea de Argeș a organizat o vizită la Combinatul forestier din localitate, iar pionierii care au depășit vîrsta de 10 ani de la tabăra regională Rîmnicu Vîlcea au vizitat salina de la Ocnița. Aici pionierii au coborît la o adîncime de 108 m. Muncitorii, inginerii și tehnicienii salinei au vorbit copiilor despre procesul de producție și metodele de extragere a sării. Pionierii au văzut condițiile de muncă din salină, mijloacele moderne de extragere a sării, ciocanele electrice, mașinile de tăiat blocuri de sare etc. Inginerul șef al salinei a vorbit pionierilor despre noua metodă sovietică de tăiere pe baza principiului umed, arătîndu-le lucrări efectuate după această metodă.

Printre pionieri s-au găsit mulți cărora le plăcea să se ocupe cu udatul florilor, confecționarea ierbarelor și a insectarelor, cu cercetările istorice, geografice și geologice. Iată de ce, un rol important în organizarea unor acțiuni interesante și pentru stimularea înclinațiilor pionierilor, l-au avut cercurile organizate în tabără (de geografie, al tinerilor naturaliști, de literatură, muzică și sport).

O activitate plină de conținut au desfășurat pionierii de la cercul tinerilor naturaliști. Mulți copii de la orașe, veniți pentru prima oară în tabără, nu avuseseră o legătură atît de directă cu natura. Aceasta a determinat colectivul de conducere al taberei să organizeze o serie de excursii în natură, cu scop instructiv-educativ. Excursiile s-au desfășurat sub îndrumarea profesorilor de specialitate și a instructorilor de detașamente, copiii fiind împărțiți în două grupe, ținînd seama de particularitățile de vîrstă. Cu ocazia fiecărei excursii, pionierii și-au completat în mod plăcut și interesant cunoștințele. În munca de conducere a activității cercului tinerilor naturaliști de la tabăra regională Curtea de Argeș, profesorul de științe naturale a căutat să imprime activității un caracter liber, astfel ca fiecare pionier să-și manifeste inițiativa personală. De la bun început, pionierii au observat că în împrejurimile acestor localități se găsește o faună și o floră deosebită de cea a regiunii București.

Pentru a le da explicația necesară, profesorul a ales cîteva plante și animale caracteristice acestei regiuni și le-a studiat din punctul de vedere al condițiilor de creștere. Astfel, pionierii singuri au putut constata adevărul că fiecare specie de plante sau de animale are nevoie de anumite condiții de viață (climă, relief, sol, etc.), că ea va trăi și se va dezvolta bine, acolo unde aceste condiții de viață vor fi prezente.

Pentru exemplificare au fost studiate plantele: lichenii, mușchii, ferigele, brazii, molidul și fagul; dintre insecte: fluturii ale căror omizi se hrănesc cu frunzele anumitor plante, croitorii; dintre păsări: ciocănitoarele etc. În cadrul cercului au fost colectate plante pentru ierbar.

Aceasta fiind o activitate plăcută, pionierii se întreceau între ei care să adune un număr cît mai mare de plante și să le conserve în condiții cît mai bune. Din plantele colectate s-au întocmit 12 ierbare, care au fost date spre folosință secției de învățămînt a regiunii și unor școli.

Un moment important din activitatea tinerilor naturaliști, geologi și geografi, l-a constituit excursia de la Cumpăna, unde participanții au rămas încîntați de frumusețea și farmecul celor văzute.

În timp ce trenul înainta de-a lungul rîului Argeș către lanțul munților Făgăraș, profesorii de specialitate dădeau explicații pionierilor și îndrumau observațiile geologice, geografice asupra faunei și florei regiunii respective. Elevii au observat că pe măsură ce pătrundeau în lanțul muntos, defileul se îngusta, rîul reușind să-și sape o vale largă acolo unde rocile aveau o duritate mică (calcar) și o albie îngustă, acolo unde rocile aveau o duritate mare (șisturi cristaline).

Mult interes a stîrnit în rîndul copiilor vizita făcută, în cadrul acestei excursii, la o stațiune de păstrăvi, unde s-au făcut observații asupra păstrăvilor de diferite vîrste, și asupra modului lor de viață. Tot cu ocazia acestei excursii au fost vizitate exploatările forestiere, pionierii primind explicații asupra transportului lemnelor prin alunecarea pe jghiaburi, precum și lămuriri în legătură cu industrializarea materialului lemnos. Fiind solicitați, brigadierii silvici au arătat importanța acestei imense bogății naturale a patriei noastre și datoria patriotică a pionierilor de a ocroti fiecare arbore.

Cunoștințe noi și-au însușit pionierii în domeniul științelor naturii și geografiei, cu ocazia excursiilor organizate din tabăra regională Rîmnicu Vîlcea, pe Valea Oltului, la Călimănești, Căciulata și Cozia. Cu acest prilej s-au studiat formele reliefului din locurile respective, acțiunea apelor curgătoare, iar grupa geologilor a determinat rocile ce compun Valea Oltului.

Sub îndrumarea profesorilor de geografie și științe naturale, pionierii au studiat compoziția solului, cu izvoare de ape minerale, insistîndu-se asupra binefacerii lor și a importanței economice și sociale a acestor ape. Cu ocazia excursiilor, copiii au învățat să întocmească și să folosească pe teren, în condiții noi, hărțile și busola; să recunoască păsările după aspectul lor exterior și după glas; să determine speciile copacilor și să se orienteze pe teren după copaci și după azimut. Toate acestea au dezvoltat la copii agerimea, spiritul de observație, le-a educat simțul estetic provocat de frumusețile naturii.

O deosebită atenție s-a dat în cele două tabere educației fizice și sportului. Pionierii de la tabăra regională din Rîmnicu Vîlcea au avut la dispoziția lor un club, mese pentru tenis de masă, șah și alte materiale. Dacă la început numărul membrilor din cercul sportiv era redus, după ce s-au organizat primele acțiuni, activitatea sportivă a luat un caracter larg. În afara condițiilor materiale și tehnice ce au fost asigurate, lucru esențial în stimularea activității sportive, cercul sportiv a inițiat concursuri și campionate între grupele și detașamentele din tabără. La aceste concursuri, fiind vorba despre onoarea grupei, a detașamentului, pionierii au încercat să-și arate întreaga lor pricepere.

În scurt timp s-au organizat echipe de: volei, oină, exerciții de gimnastică și piramide. Același lucru se poate spune și despre activitatea de educație fizică desfășurată de pionierii taberei regionale de la Curtea de Argeș. Atracția mare a copiilor spre educație fizică, a determinat conducerea taberei să împartă activitatea în trei ramuri sportive, după starea fizică și dorințele copiilor: gimnastica, jocurile sportive, formații mobile și atletismul. Pentru crearea diferitelor echipe sportive, pe tabără s-au disputat întreceri pe detașamente și echipe, cu care ocazie s-au remarcat dintre pionieri multe elemente cu perspectivă în diferite discipline sportive.

Jocurile sportive și cele mobile au plăcut mult, ele constituind pentru copii ceva nou și atrăgător. Jocuri ca: „Cercetarea", „Baiista" și „Ștafetele", au rămas vii în mintea pionierilor. Unele dintre aceste jocuri au fost extinse și se practică și acum în școlile din care veniseră pionierii în tabără. Activitatea de cultură fizică și sport desfășurată în aceste tabere, a ajutat pe mulți pionieri să treacă normele pentru obținerea insignei F.G.M.A. Jocurile întăreau mușchii, dezvoltau îndemînarea și priceperea copiilor, contribuiau la disciplinarea acestora. În timpul petrecut în tabără mulți pionieri au învățat să înoate, să practice diferite discipline sportive.

Un loc important în activitatea taberelor l-au constituit plimbările și vizitele. Cu ocazia vizitei făcută la Casa Pionierilor din orașul Rîmnicu Vîlcea, pionierii au admirat activitatea interesantă desfășurată în cercuri de către pionierii din localitate. Plimbările în oraș și în împrejurimi au constituit, de asemenea, un mijloc important de recreere a pionierilor. Înainte de plecare, profesorul de geografie schița la gazeta de perete drumul ce trebuia parcurs, arătînd scopul acestor plimbări. Cu ocazia plimbărilor organizate la Parcul-Zăvoi, Podul Oltului, Dealul Cetățuia și Dealul-Olănești, profesorii de geografie și științe naturale au ținut adunări cu teme interesante. O formă deosebit de plăcută au constituit-o jocurile turistico-geografice. Aceste jocuri constau în ascunderea în anumite locuri, pe un traseu dinainte stabilit, a unor plicuri cu diferite întrebări științifice legate de viața regiunii, precum și de cunoștințele căpătate de pionieri în timpul anului școlar. Echipele care cîștigau jocurile erau premiate și evidențiate în careul de seară, unde se făcea analiza activității.

Sînt cunoscute ca bogate în trecutul lor istoric raioanele Rîmnicu Vîlcea și Curtea de Argeș. Cu ocazia vizitei organizată la muzeul raional din orașul Rîmnicu Vîlcea, pionierii au văzut unelte de lucru din comuna primitivă și orînduirile sclavagistă și feudală. Multe exponate reprezentau dovezi ale îndeletnicirii strămoșilor noștri daci, dinainte și după cucerirea romană. La o cunoaștere mai profundă a localității a contribuit cercul de geografie, care a întocmit o hartă a orașului Rîmnicu Vîlcea, cu împrejurimile sale, ce a folosit și la adunarea cu tema: „Despre istoricul orașului Rîmnicu Vîlcea". La această adunare, fiecare cerc și-a adus contribuția sa, avînd din timp sarcini repartizate în legătură cu această temă. De neuitat a rămas în amintirea copiilor excursia cu scop istoric organizată la Cozia, unde sub îndrumarea profesorului de literatură, cercul de limbă romînă a prezentat materiale despre: „Umbra lui Mircea la Cozia" și „Importanța istorică a defileului Oltului". Tot cu acest prilej

a fost vizitată expoziția și localul unde domnitorul Mircea ținea sfatul domnesc.

Un aport însemnat în activitatea cultural-artistică din tabără l-au adus cercul literar și cercul de muzică. Cu sprijinul „Librăriei noastre" din localitate, au fost amenajate standurile cu cărți de literatură pentru copii și tineret, cu care ocazie copiii și-au îmbunătățit biblioteca personală. De un mare succes s-a bucurat concursul de creație, organizat între detașamente și pe grupe de vîrstă la poezie, proză și teatru. O bogată activitate în această direcție a desfășurat și cercul literar din tabăra regională Curtea de Argeș. Aici au avut loc recenzii asupra unor cărți ca: „Nada florilor" de M. Sadoveanu, „Atelierul de foc" de Boris Polevoi. S-au făcut dramatizări din operele lui I. L. Caragiale și s-au organizat șezători literare în care s-au folosit operele lui Ion Creangă și George Coșbuc. De asemenea, s-au organizat audiții radiofonice, ascultîndu-se emisiunile: „De la strămoși pentru nepoți", „Ce ți-a plăcut mai mult?".

La fel de atrăgător și-a desfășurat activitatea și cercul de citit pentru copiii de vîrstă școlară mică. În cadrul acestui cerc s-au ascultat minunatele basme populare, povestiri, ghicitori și s-au recitat poezii. De multă popularitate s-a bucurat în rîndul copiilor povestea despre „Cele 12 luni ale anului", „Poveștile celor trei mincinoși", basmele: „Fata cu părul de aur" și „Nuielușa de alun", care au transportat copiii în lumea basmului popular, dezvoltînd imaginația acestora și interesul pentru cunoașterea folclorului. Tot atît de interesante s-au desfășurat șezătorile literare și serile de basme în jurul focurilor de tabără, unde au avut loc concursurile de ghicitori și pentru cel mai bun povestitor.

Rodul muncii cultural-artistice din tabăra Curtea de Argeș a fost oglindit și în buletinul de creații originale ale pionierilor, „Viața Nouă", redactat spre sfîrșitul activității de tabără. Este de remarcat, de asemenea, și atracția deosebită pe care pionierii au manifestat-o față de activitatea artistică. În tabăra de la Rîmnicu Vîlcea această activitate a fost stimulată de întrecerea pentru ca fiecare detașament să aibă un program al său. Părți din activitatea cultural-artistică a taberei au fost făcute cunoscute întregului oraș, prin stația de amplificare, în cadrul orei pentru copii ce se prezenta săptămînal. Aceste forme educative au contribuit la creșterea nivelului cultural, la stimularea înclinațiilor artistice și a gustului pentru frumos al pionierilor.

Cu multă curiozitate au vizitat și studiat pionierii de la tabăra regională Curtea de Argeș monumentele istorice ale acestui oraș: Mănăstirea Argeșului și Biserica Domnească. Vizitînd Mănăstirea Argeșului, pionierii și-au reamintit despre legenda populară în legătură cu construirea ei, despre meșterul Manole cu cei nouă meșteri, fîntîna, unde după cum spune legenda, s-a prăbușit Manole. Pietrele prețioase de diferite culori, obiectele aurite, sculptura și arhitectura mănăstirii, au stîrnit multă admirație în rîndul pionierilor vizitatori. Vizitînd un alt monument din Curtea de Argeș — Biserica Domnească — cu vechime de 605 ani, pionierii și-au amintit despre domnia lui Negru Vodă; în curtea Bisericii Domnești, ei au văzut și alte monumente istorice. Pionierii au cercetat cu atenție ruinele

cetății lui Vlad Țepeș, situată pe un vîrf de munte, pe malul drept al rîului Argeș.

Sub îndrumarea profesorului de specialitate, pionierii de la cercul de geografie au întocmit o hartă a orașului Curtea de Argeș și un album istorico-geografic.

Vizitînd și cercetînd bogatul trecut istoric al acestor monumente și localități, pionierii au înțeles că aci sînt dovezi vii a unor fapte glorioase din trecutul poporului nostru, contribuind astfel la educația lor patriotică.

Un rol însemnat în educația patriotică l-au avut apoi adunările pionierești, informările politice și activitatea cultural-artistică. Pentru reușita adunărilor a fost antrenată majoritatea pionierilor din detașamentul respectiv, cu diferite sarcini. Așa, de pildă, la adunările cu temele: „De-a lungul patriei dragi", „Despre viața lui Filimon Sîrbu", ce s-au ținut în tabăra regională de la Rîmnicu Vîlcea, pregătirea a început cu mult timp înainte. Unii pionieri au primit sarcina să strîngă materiale documentare (scrise și vizuale), iar alții au învățat cîntece și recitări noi. În felul acesta, pionierii venind pregătiți la adunări, au participat cu mult curaj la discuții, vorbind cu însuflețire despre bogățiile și frumusețile patriei noastre, despre trecutul glorios de luptă al U.T.C. și despre faptele de eroism ale U.T.C.-iștilor, împotriva fascismului. În alte detașamente s-au ținut adunări cu temele: „Grija P.M.R. pentru copilăria noastră", „Despre pionierii sovietici" și altele. Adunările au contribuit la dezvoltarea dragostei față de patrie și partid, față de tineretul sovietic, la educarea voinței și a caracterului pionierilor.

Este cunoscută curiozitatea și dorința copiilor de a învăța lucruri noi în legătură cu viața politică, culturală și economică a țării, despre evenimentele internaționale. Pentru satisfacerea acestor dorințe un rol important l-au avut informările politice și presa pentru copii și tineret.

Tot în scopuri educative s-au folosit și vizionările de filme pentru copii și tineret. Acestea au înfățișat fapte din viața și operele oamenilor de știință și artă, cum a fost filmul: „Pictorul Grigorescu"; bogăția folclorului nostru prezentată în filmul „Ciocîrlia"; viața fericită a copiilor din țările socialiste și calitățile morale ale acestora redate în filmele: „Copilărie fericită" și „Curajosul Gaici" care au fost urmate de discuții.

Bogata activitate desfășurată în tabere s-a remarcat și prin tradițiile ce au început să ia ființă. Printre acestea se pot enumera: sărbătorirea zilei de naștere a unor pionieri, amenajarea unor expoziții înainte de plecarea din tabără, care oglindeau activitatea creatoare a copiilor alcătuită din ierbare și pietrare, colecții de roci, obiecte de lemn și coajă de mesteacăn, încrustate, fotomontaje, albume de fotografii din locurile vizitate, cît și paginile jurnalelor de detașamente și unitate, hărți geografice și alte materiale.

Dintre aceste tradiții este de remarcat activitatea detașamentelor I și II de la tabăra regională Rîmnicu Vîlcea, care au luat sub grija lor detașamentele nr. 6 și 8 formate din pionierii mai mici. Trebuie arătat că cei mici, la început nu erau obișnuiți cu depărtarea de familie. Pionierii din detașamentele mari au pregătit pentru cei mici surprize cu ocazia

aniversării naşterii lor, iar seara după masă, erau destinate cîteva minute de surprize pentru sărbătoriţi.

În timpul liber, la umbra brazilor, cei mici ascultau minunatele isprăvi ale lui Păcală, Dănilă Prepeleag, Nastratin Hogea sau Harap Alb citite de pionierii din detaşamentele cl. V—VII. Tot aceştia au povestit prietenilor lor mai mici despre frumuseţile patriei, despre bogăţiile naturii, despre întîmplările petrecute în şcolile de unde veneau.

La sfîrşitul activităţii în tabără se schimbaseră multe în comportarea pionierilor. De unde la început o serie de pionieri nu aveau o noţiune clară despre scopul taberei, avînd uneori abateri de la regulamentul de funcţionare, la sfîrşitul activităţii, pionierii ca: N. C., O. D., C. M. şi T. Al., ajutaţi de colectivul de copii şi de educatori, fiind antrenaţi într-o serie de activităţi, au făcut progrese simţitoare în comportarea lor.

Activitatea educativă desfăşurată în aceste tabere, a contribuit la dezvoltarea ajutorului tovărăşesc şi la întărirea colectivului pionieresc. Reîntorşi în locurile natale, pionierii care au petrecut zile frumoase în minunatele localităţi ale patriei noastre, povestesc cu mult drag cele văzute şi învăţate aici. Amintirea zilelor de tabără rămîne adînc încrustată în mintea lor şi vor tresări ori de cîte ori gîndul îi va purta prin meleagurile îndepărtate pe care le-au văzut în frumoşii ani ai copilăriei.

Din experienţa muncii educative în taberele de pionieri, putem trage unele concluzii:

a) Asigurarea unor cadre de educatori, cu experienţă pedagogică şi cu dragoste pentru activitatea pionierească, care au mai muncit la taberele de pionieri, este o garanţie a îmbinării juste a activităţii administrative cu cea instructiv-educativă.

b) Rezultatele bune obţinute în munca educativă de către unele tabere de pionieri, se datoresc studierii din timp şi folosirii cu pricepere a posibilităţilor de a organiza acţiuni cît mai interesante, pe care condiţiile localităţii respective şi împrejurimile ei le pot oferi. Aceste rezultate sînt cu atît mai bune cu cît se asigură continuitatea în munca colectivului de conducere al taberei pentru toate seriile de copii.

c) În definitivarea programelor săptămînale de activitate ale taberelor, să se consulte şi activul pionieresc pentru a stimula iniţiativele şi a creşte răspunderea acestuia în realizarea acţiunilor propuse.

d) Antrenarea directă a pionierilor în pregătirea unor acţiuni ce se desfăşoară în tabără, asigură participarea activă şi conştientă a acestora la realizarea scopului propus. De asemenea, practica a dovedit că se pot organiza acţiuni deosebit de interesante prin participarea şi contribuţia pionierilor din fiecare cerc la unele activităţi comune cum sînt: adunările cu temă, excursiile, zilele de odihnă colectivă etc.

e) Îndrumarea cu pricepere a iniţiativei şi încurajarea înclinaţiilor pozitive ale pionierilor, canalizează energia acestora în activităţi interesante şi pline de conţinut, prin care se dezvoltă dragostea faţă de muncă, spiritul de organizare şi celelalte calităţi morale ale omului de tip nou.

Desigur că problemele expuse în acest material nu epuizează nici pe departe formele şi metodele muncii educative ce s-au folosit şi în alte tabere de copii din ţara noastră. Datoria organizatorilor şi a educatorilor ce se ocupă cu activitatea educativă în tabere, este de a studia şi generaliza experienţa bogată acumulată în acest domeniu.

DE PESTE HOTARE

DIN EXPERIENȚA PEDAGOGILOR SOVIETICI CU PRIVIRE LA METODICA VIZITELOR ÎN PRODUCȚIE

ECATERINA CSENGERI
Cercetător principal la Institutul de științe pedagogice — București

În procesul învățămîntului politehnic elevii trebuie să cunoască bazele științifice ale principalelor ramuri de producție și să-și formeze deprinderi de muncă. Sarcina aceasta revine în special profesorilor de fizică, chimie, matematică și științele naturale, precum și celor care predau geografia și desenul liniar.

Experiența școlii sovietice ne arată că orientarea politehnică a predării acestor obiecte, precum și asigurarea condițiilor optime în care elevii își pot dobîndi unele deprinderi de muncă, este posibilă prin organizarea unor forme de activitate speciale, menite să completeze și să adîncească cunoștințele și priceperile căpătate de elevi a lecțiile din clasă. Printre aceste forme de activitate (munca pe terenul școlar experimental, în cercurile de elevi, direct în producție etc.), se numără și vizitele în întreprinderile industriale și în unitățile agricole productive.

Cu prilejul acestor vizite elevii fac cunoștință cu munca productivă, își formează reprezentări concrete despre organizarea și desfășurarea activității în întreprinderile industriale și în unitățile agricole socialiste. Ei se conving de necesitatea aplicării cunoștințelor științifice în producție, precum și de avantajele mecanizării. Prin aceste vizite se realizează o strînsă legătură între cele învățate la lecții și viață. Elevii au posibilitatea să vadă că bazele științelor studiate la clasă și aplicate de ei în diferitele lucrări practice sînt folosite larg și în producție și au o însemnătate deosebită în dezvoltarea industriei, agriculturii și a economiei naționale în general.

Vizitele în producție au și o influență educativă, contribuind la dezvoltarea dragostei și respectului față de muncă, la formarea convingerii că omul poate și trebuie să stăpînească natura, prin însușirea unor cunoștințe științifice și aplicarea lor creatoare în activitatea sa productivă. Făcînd cunoștință cu fruntașii în producție din întreprinderi și de pe ogoare, cu oamenii care au învățat să „smulgă darurile naturii", în elevi se trezește dorința de a înfăptui realizări asemănătoare, se dezvoltă dragostea față de popor și față de patria socialistă, care a crescut asemenea oameni.

Marea valoare instructiv-educativă a vizitelor în producție explică faptul că metodica organizării și desfășurării lor preocupă mult pe profesorii sovietici. Mai mult, găsirea căilor pentru realizarea acestor vizite în cele mai bune condiții frămîntă azi nu numai pe profesorii de specialitate, pe conducătorii școlilor, pe organele locale și centrale ale învățămîntului, pe părinții elevilor, ci a devenit o preocupare și pentru organele de partid și pentru specialiștii din întreprinderi. Credem că acest lucru este unul din factorii esențiali, care au dus la succesele cu care se poate mîndri școala sovietică azi, în acest domeniu.

Prima problemă ce se ridică în legătură cu organizarea vizitelor în producție este alegerea tematicii în concordanță cu cerințele programei școlare. Dar, pentru elaborarea tematicii vizitelor în producție nu este suficientă numai cunoașterea programei școlare. Pe lîngă aceasta, profesorul trebuie să știe ce posibilități oferă în acest sens întreprinderile din localitate. Dacă această problemă nu constituie o dificultate pentru școlile din localitățile mici, ea prezintă însă o dificultate serioasă în centrele mari.

Spre exemplu, pentru a ajuta profesorii în acest sens, secția de învățămînt a raionului Nevski din Leningrad a trecut la înfăptuirea unei inițiative foarte prețioase.

În primul rînd, au fost alcătuite scurte caracterizări ale întreprinderilor industriale şi agricole ale raionului, din punct de vedere al producţiei şi al felului în care pot fi folosite în procesul instructiv-educativ. Dăm ca exemplu o asemenea caracterizare a fabricii de textile „Rabocii": *„Această fabrică — este o întreprindere fruntaşă pe raion. A primit de cîteva ori drapelul Ministerului Industriei Textile. La fabrică sînt mulţi fruntaşi. Aici lucrează şi M. P. Materikova — deputat în Sovietul Suprem al U.R.S.S. Întreprinderea introduce în producţie noi ţesături. În ultimii ani au fost puse în funcţiune maşini noi, perfecţionate. Se pot efectua vizite în legătură cu următoarele teme: „Industria textilă" (clasa a VIII-a); „Mişcarea de rotaţie" (clasa a IX-a); „Folosirea curentului electric în tehnică" ş.a.m.d.".*

După alcătuirea acestor caracterizări, s-a elaborat planul excursiilor în producţie pentru toate şcolile raionului, în aşa fel, ca în cursul anului şcolar elevii să viziteze 2—3 întreprinderi diferite. Acest plan a fost aprobat şi de conducătorii întreprinderilor respective.

A doua problemă deosebit de importantă o prezintă pregătirea profesorilor pentru conducerea vizitelor.

Dificultatea constă în cunoaşterea insuficientă a procesului de producţie de către profesorii de specialitate. Această dificultate de obicei se rezolvă în felul următor: profesorul cedează rolul său conducător în timpul vizitei unui specialist din întreprinderea respectivă, care este în măsură să dea toate explicaţiile necesare. Această soluţie însă, după cum arată practica, nu este dintre cele mai fericite. Specialistul nu are o pregătire pedagogică, el nu cunoaşte nici cele mai elementare cerinţe metodice faţă de conducerea unei excursii cu elevii, nici pregătirea acestora şi ca urmare vizitele nu-şi ating întotdeauna scopul.

Secţia de învăţămînt a raionului Nevski din Leningrad a luat unele măsuri şi în vederea remedierii acestei situaţii.

Cu scopul de a pregăti profesorii de fizică, chimie, ştiinţele naturale şi geografie pentru conducerea vizitelor în producţie, în acest raion s-au organizat seminarii speciale. Cu participanţii la seminarii s-au organizat apoi vizite conduse de specialişti în unităţile productive din raion, s-au elaborat planuri de vizite tip în întreprinderi şi s-au creat posibilităţi ca profesorii de specialitate să studieze individual, cu ajutorul inginerilor şi tehnicienilor, ramurile de producţie care îi interesează.

Experienţa dobîndită în acest domeniu de secţia de învăţămînt a raionului Nevski din Leningrad, a arătat că pregătirea profesorilor pentru conducerea vizitelor în producţie necesită nu mai puţin de 2—3 ani.

În această perioadă este necesar ca vizitele să fie conduse de specialiştii din întreprinderi. Pentru aceşti specialişti s-a organizat un seminar cu tema: „Metodica desfăşurării vizitelor în producţie cu elevii". La acest seminar, pe lîngă formularea cerinţelor de bază faţă de desfăşurarea vizitelor, s-a acordat o deosebită atenţie procedeelor prin care se poate activiza atenţia elevilor, precum şi posibilităţii ca ei să efectueze unele lucrări practice simple în timpul vizitei.

Practica a demonstrat utilitatea formelor de muncă arătate mai sus, eficacitatea lor pentru perfecţionarea metodicii conducerii vizitelor în întreprinderi.

*

In continuare, vom reda modul în care se organizează vizitele în producţie în cadrul predării diferitelor obiecte de învăţămînt.

Studierea *chimiei* în şcoală, dă posibilitate profesorului să organizeze o serie de vizite în întreprinderi. Astfel, de exemplu, elevii şcolii medii din Ciulak-Tau R. S. S. Kazaká, fac vizite sistematice la mina de fosforit, la uzina de var, la turnătorie etc.

Vizita la uzina de var se face de obicei cu elevii clasei a VII-a, cu ocazia studierii temei despre „Baze". Experienţa a arătat că această vizită este folositoare şi pentru elevii clasei a IX-a, legată de predarea sărurilor acidului carbonic, cît şi în clasa a X-a la studierea compuşilor calciului.

Pregătirea excursiei se realizează astfel: înainte ca elevii să cunoască producţia chimică, trebuie să li se explice procesele chimice care stau la baza ei. În acest scop se organizează o lecţie de repetare cu tema: *„Varul, însuşirile, folosirea şi obţinerea lui"*. La această lecţie, prin conversaţie se lămuresc următoarele probleme:

1) *din ce materie primă naturală se obține varul?* 2) *cum se obține varul din piatra de var?* 3) *cum se poate obține din varul nestins, varul stins Ca (OH) 2 ?* 4) *unde se folosește varul stins?*

Vizita se desfășoară în felul următor: în primul rînd li se arată elevilor folosirea produselor întreprinderii la un șantier apropiat de construcții. Acest lucru trezește interesul elevilor față de întreprinderea ce urmează să fie vizitată, ceea ce contribuie la succesul vizitei. Apoi elevii fac cunoștință cu felul cum se pregătește materia primă pentru prelucrare, observă desfășurarea reacției cunoscute în cadrul uzinei — arderea pietrei de var în cuptoare speciale, văd cum se încarcă și se descarcă cuptoarele.

În timpul vizitei, elevii își iau notițe, iar foto-corespondenții din rîndurile lor fotografiază unele momente mai importante din desfășurarea ei. De asemenea, adună unele substanțe pentru a efectua cu ele diferite experiențe în laboratorul școlii și acasă.

Cele observate la uzină sînt discutate în clasă, unde elevii fac scurte informări asupra diferitelor etape ale vizitei și rezolvă probleme legate de producția varului. Trezește un deosebit interes povestirea-ghicitoare: *„Căldura și pietrele"*, (din lucrarea lui I. V. Hodakov: *„Povestiri-ghicitori la chimie"*, Editura Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1952), după citirea căreia răspund la următoarele întrebări: 1) *Ce reprezintă mineralul descris?* 2) *Ce s-a întîmplat cu el fiind expus căldurii de la focul de tabără?* 3) *Cum se explică acțiunea apei în mărunțirea pietrei?*

Răspunsurile juste date de elevi arată că ei au înțeles materialul referitor la procesul de producție al varului.

Din substanțele aduse de la uzină, membrii cercului tinerilor chimiști pregătesc schema prelucrării pietrei de var la uzină, respectînd succesiv toate fazele producției. Schema se folosește ca material didactic la lecțiile de chimie corespunzătoare.

Profesorii de *fizică* organizează de asemenea multe vizite în întreprinderi industriale.

Dăm ca exemplu o vizită legată de studiul fizicii, deosebit de interesantă prin faptul că cere o deplasare numai pînă la cabinetul cinematografic al școlii. Pentru a înlesni școlarilor cunoașterea muncii unor întreprinderi, Studioul filmelor de popularizare a științei din Moscova a pregătit un film sonor *„La uzina optică"*, ce se desfășoară sub forma unei excursii la uzina respectivă. Acest film se folosește în clasa a X-a, după studierea temei: *„Reflecția și refracția luminei"*.

Filmul începe cu prezentarea aparatelor optice contemporane — a telescopului, microscopului etc. Apoi se arată cabinetul de construcții al uzinei optice, vizitat de un grup de elevi din clasa a X-a. Luînd ca exemplu obiectivul aparatului de proiecție, se arată cum se poate efectua calculul de bază al unui aparat optic. De asemenea, se demonstrează pe ecran unul dintre mijloacele de remedierea aberației sferice — prin folosirea în calitate de obiectiv a unui sistem de lentile — precum și a aberației cromatice, lipindu-se de lentila convergentă din crown o lentilă divergentă din flint, care are o dispersie mai mare. Ca rezultat se obține o lentilă convergentă, care nu descompune lumina albă, adică este acromatică.

În continuare, filmul arată procesul tehnologic al pregătirii sticlei optice, — prepararea amestecului, amestecarea lui, topirea în cuptoare speciale la o temperatură de 1500°. Apoi, sticla se toarnă pe o masă de oțel, se întinde într-o foaie subțire și se răcește treptat într-o încăpere încălzită pînă la o temperatură de 700°. După răcire, sticla optică se taie în bucăți de mărimi determinate. În același fel, filmul face cunoscute elevilor toate operațiile pînă la obținerea finală a lentilelor și se încheie cu vizitarea secției de montaj, unde se montează diferite aparate optice.

Asemenea filme sînt folosite pe larg în Uniunea Sovietică și sînt de un real folos mai ales pentru școlile care nu au posibilitatea să facă o vizită într-o asemenea întreprindere, asigurînd totuși cunoașterea de către elevi a acestei ramuri importante a industriei și contribuind astfel la lărgirea orizontului lor politehnic. Desigur, într-un viitor apropiat aceste filme didactice se vor bucura de o largă răspîndire și în școlile din țara noastră.

Credem de asemenea că prezintă interes vizitele organizate de multe școli din Uniunea Sovietică în întreprinderi în procesul predării *anatomiei și fiziologiei* omului, cu scopul de a studia condițiile igienico-sanitare în care muncitorii își des-

fășoară activitatea, cu atît mai mult, cu cît această problemă se rezolvă încă cu unele greutăți în școlile din țara noastră.

Iată de exemplu problemele ce s-au studiat în timpul vizitei organizate la o fabrică de pîine cu elevii clasei a VIII-a de la școala medie nr. 101 din Moscova:

1. *Cunoașterea aspectului general al fabricii.*
2. *Cunoașterea condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească angajații fabricii, privind sănătatea lor.*
3. *Asigurarea igienei personale a muncitorilor.*
4. *Îmbrăcămintea de protecție a muncitorilor.*
5. *Asigurarea protecției muncii la mașini.*
6. *Măsurile de combaterea prafului.*
7. *Iluminatul și încălzirea atelierelor reci.*
8. *Regimul de alimentare cu apă a muncitorilor care lucrează la cuptoare*

Elevii au observat îmbrăcămintea igienică a muncitorilor (halat alb, încălțăminte ușoară și ciorapi albi, mănuși pentru cei care lucrează în ateliere cu temperatura ridicată); au studiat ventilația perfecționată, amenajările speciale pentru crearea unei clime artificiale în sala cuptoarelor, aparatele pentru absorbirea prafului, camerele cu duș, aprovizionarea muncitorilor cu sifon etc.

Această vizită a îmbogățit mult cunoștințele elevilor în ceea ce privește organizarea protecției muncii în întreprinderi, i-a ajutat să-și formeze unele reprezentări concrete privind mijloacele prin care se asigură igiena personală a muncitorilor și ocrotirea sănătății lor.

S-a constatat că greutatea conducerii unor asemenea vizite constă în faptul că atenția elevilor este absorbită mai mult de însuși procesul tehnologic al producției, ceea ce îi sustrage de la observarea condițiilor de muncă. Pentru înlăturarea acestei situații, se pare că este mai avantajoasă lămurirea acestor probleme în cadrul unor vizite complexe, organizate împreună cu profesorul de fizică sau de chimie.

În predarea *științelor naturale*, cele mai numeroase vizite se organizează cu elevii claselor V—VI, legate de studierea botanicii. Programa prevede efectuarea unor vizite în colhozuri, sovhozuri și S.M.T., pentru studierea diferitelor ramuri ale fitotehniei: cultura plantelor de cîmp, cultura legumelor; pentru cunoașterea construcției și principiilor de funcționare a principalelor mașini agricole, precum și a avantajelor muncii mecanizate etc.

În cursul studierii zoologiei, vizitele în producție sînt legate mai ales de studierea problemelor de avicultură și ale capitolului *„Animalele din gospodăria agricolă"*. Pentru elevii claselor a VII-a se organizează vizite la diferite ferme zootehnice: de creșterea vitelor cornute mari, a porcilor, oilor, cailor etc.

În procesul predării bazelor darwinismului, profesorii de științe naturale organizează vizite pe cîmpurile experimentale ale institutelor de cercetări agricole precum și ale colhozurilor, sovhozurilor, sau la unele ferme care se preocupă de ameliorarea raselor de animale, adică în unități agricole care pot oferi materialul cel mai concret și adecuat pentru demonstrarea felului cum se aplică principiile biologiei miciuriniste în producție. În cele ce urmează, vom da cîteva exemple privind desfășurarea unor vizite în producția agricolă.

Este interesant, de exemplu, felul cum elevii clasei a VII-a de la școala medie nr. 10 din orașul Sumî, regiunea Sumsk, fac cunoștință cu problemele aviculturii:

După ce elevii au învățat la lecții problemele teoretice de bază ale creșterii păsărilor și cunosc prevederile planului cincinal privind dezvoltarea aviculturii în regiunea lor, precum și realizările fruntașilor din acest domeniu, ei trec la studierea practică a acestei ramuri a agriculturii.

În primul rînd, se organizează o vizită la stațiunea de incubare din localitate. În cadrul acestei vizite, elevii trebuie să lămurească următoarele probleme:

1. *Planul de producție al stațiunii (durata sezonului, cantitatea de pui planificată, speciile și rasele de păsări).*
2. *De unde și în ce condiții procură stațiunea ouăle necesare; pe cine și în ce condiții aprovizionează cu pui.*
3. *Cum se controlează calitatea ouălor.*
4. *Cu ce fel de incubatoare este dotată stațiunea (sistemul, capacitatea, construcția).*

5. *Condițiile în care sînt întreținuți puii pînă ce se transmit colhozurilor și ce ajutor zootehnic acordă, în continuare, stațiunea gospodăriilor pe care le aprovizionează.*

6. *Condițiile igienico-sanitare ale stațiunii.*

Li s-a atras atenția elevilor că la aceste întrebări vor trebui să dea răspunsuri sub forma unor scurte referate, iar întrebările enumerate mai sus au fost comunicate de către profesoară și directorului stațiunii.

Vizita a fost condusă de directorul și electricianul stațiunii. Li s-a vorbit elevilor despre importanța folosirii largi a incubației, ceea ce asigură dezvoltarea rapidă a aviculturii în colhozuri și sovhozuri. Ei au aflat că activitatea stațiunii are un caracter sezonier, care durează 4 luni (martie—iunie), timp în care se produc peste 200.000 de pui din cele mai bune rase de găini, rațe, gîște și curci. Au aflat, de asemenea, că stațiunea organizează cursuri de scurtă durată pentru crescătorii de păsări din colhozuri, schimburi de experiență ș.a.m.d.

În continuare elevii au urmărit munca stațiunii în ordinea desfășurării procesului tehnologic: recepționarea și sortarea ouălor (cîntărirea, controlul la ovoscop); așezarea ouălor în incubatoare; condițiile de dezvoltare ale embrionului (temperatură, umiditate, ventilație). Apoi electricianul stațiunii le-a explicat construcția și principiul de funcționare al incubatorului. Elevii au învățat să înregistreze indicațiile aparatelor (termometru, psihrometru etc.). După studierea incubatorului, au vizitat încăperile în care se țin pui timp de 24 ore (fără a fi hrăniți) înainte de a fi transportați la locurile de destinație. Elevii au remarcat curățenia și condițiile igienice exemplare ce domneau la stațiune.

Vizita s-a încheiat în cabinetul zootehnic, unde au văzut diagramele ce demonstrau creșterea producției stațiunii, schemele incubatoarelor, diferite specii și rase de păsări de curte împăiate, tabele cu indicii producției date de fiecare, rațiile alimentare pentru păsări, preparate care demonstrează dezvoltarea embrionului etc.

În urma acestei vizite, elevii au ajuns la concluzia că studierea temeinică a particularităților biologice ale păsărilor de curte ajută practica aviculturii și că numai pe baza legăturii dintre teorie și practică se pot obține succese în dezvoltarea aviculturii. La cîtva timp după această vizită, s-a organizat și practica de 10 zile a elevilor la această stațiune, ceea ce a contribit la cunoașterea mai temeinică a activității și a înlesnit dobîndirea unor deprinderi de muncă.

Studierea practică a aviculturii s-a încheiat prin organizarea unei vizite la ferma colhozului, cu scopul de a cunoaște condițiile de întreținerea puilor și păsărilor mature. Elevii trebuiau să adune date referitoare la următoarele probleme:

1. *Inventarul fermei avicole.*
2. *Hrănirea păsărilor.*
3. *Rolul regimului pentru mărirea producției păsărilor.*
4. *Reflexe condiționate la păsări.*

Colhozul are o fermă avicolă modernă, cu adăposturi standard, cu încăperi speciale pentru pui, cu bazine pentru păsările acuatice. Aici se cresc peste 4.000 de găini, precum și rațe, gîște, curci, în total peste 10.000 de păsări. Venitul fermei reprezintă 12% din întregul venit al colhozului.

Elevii au făcut cunoștință cu realizările fermei, convingîndu-se că oamenii sovietici pot obține succese mari în ridicarea productivității muncii, mulțumită perseverenței și a dragostei față de munca lor.

În continuare, elevii au cercetat utilajul fermei, au adunat date privind hrănirea și îngrijirea păsărilor și în special a puilor. Ei au participat la pregătirea rației alimentare și la hrănirea puilor, au adunat și numerotat ouăle și au curățat cuiburile de control. Apoi, s-au exersat în determinarea găinilor din punct de vedere al producției de ouă, după aspectul exterior.

Dările de seamă ale elevilor despre această vizită demonstrează că și-au îmbogățit cunoștințele cu fapte concrete privind această ramură de producție, pe care le pot explica și din punct de vedere teoretic. Majoritatea elevilor și-au exprimat dorința de a cunoaște și alte ramuri ale producției agricole.

Un alt exemplu interesant reprezintă vizita organizată la o crescătorie de oi, de V. P. Ponomariov (candidat în științele biologice — Institutul pedagogic din Kalinin), cu elevii clasei a IX-a.

Scopul vizitei consta în cunoașterea metodelor aplicate în ameliorarea rasei de oi locale — Romanovski — cu lînă aspră, prin încrucișarea cu rasa Linkoln, care dă

lînă semifină, lungă de 25—30 cm. Ca rezultat al încrucişării şi selecţiei repetate, precum şi în urma îmbunătăţirii condiţiilor de întreţinere, s-au obţinut oile din Kalinin, o rasă mixtă, de carne şi de lînă. Faţă de rasa Linkoln ele au o prolificitate mult mai mare, sînt mai rezistente şi bine adaptate la condiţiile climei locale, sînt mai mari decît rasa locală, dau lînă mai moale şi în cantităţi mai mari.

Conţinutul muncii în cadrul vizitei:

1. *Observarea rasei de oi mixte, stabilirea greutăţii vii, a particularităţilor aspectului exterior, a lungimii şi grosimii lînei şi a altor particularităţi.*

2. *Stabilirea particularităţilor moştenite de la rasa Linkoln cît şi a celor moştenite de la rasa Romanovski.*

3. *Cunoaşterea adăposturilor pentru oi (încălzire, lumină, volum, ventilaţie, curăţenie etc.).*

4. *Precizarea scopului şi a modului în care se face selecţia, precum şi a rezultatelor obţinute în acest sens.*

5. *Deosebirile mieilor faţă de oi. Condiţiile de întreţinerea mieilor.*

Munca independentă a elevilor în cadrul vizitei:

1. *Descrierea comparativă a lînei de la două exemplare diferite.*

2. *Compararea lînei masculului şi a femelei.*

3. *Descrierea aspectului exterior al oilor selecţionate pentru îngrăşare şi pentru reproducere. Descrierea caracteristicilor care le deosebesc.*

4. *Compararea condiţiilor de întreţinerea oilor selecţionate pentru îngrăşare şi a celor pentru reproducere.*

5. *Stabilirea criteriilor şi a vîrstei la care se aleg oile pentru reproducere.*

6. *Stabilirea suprafeţei şi a volumului de aer ce revine pe cap de oaie în stînă.*

7. *Stabilirea felului în care se pregăteşte nutreţul pentru oi şi a cantităţii de nutreţ socotit pe cap de oaie.*

În cursul vizitei, elevii au primit răspuns la toate întrebările enumerate mai sus.

Pentru a lămuri eficacitatea vizitei pentru însuşirea mai temeinică a materialului prevăzut în programă, s-a dat o lucrare de control cu aceeaşi temă în cele trei clase a IX-a din şcoală, dintre care numai una a participat la vizită. Ca rezultat, în clasele care nu au participat la vizită numai 50, respectiv 54% dintre elevi au fost notaţi cu bine şi foarte bine, iar în clasa care a vizitat crescătoria de oi 62% dintre elevi au primit calificativul bine şi foarte bine.

În concluzie, putem afirma, că vizitele în producţie aduc o contribuţie serioasă la orientarea politehnică a elevilor. În procesul lor elevii capătă o serie de cunoştinţe concrete despre diferitele ramuri ale producţiei. Problema metodicii organizării şi desfăşurării acestor vizite nu poate fi considerată încă rezolvată, dar valoarea instructiv-educativă a acestei activităţi îndreptăţeşte eforturile depuse de profesorii de specialitate, de metodişti etc., pentru a găsi metodele şi procedeele cele mai eficace în scopul perfecţionării ei.

BIBLIOGRAFIE

1. *O. Fedorova, K. Krilova:* În ajutorul profesorilor pentru desfăşurarea vizitelor în producţie. (*Narodnoe obrazovanie*, nr. 1/1956, p. 46—50).
2. *N. K. Nadirov:* Vizită la uzina de var. (*Chimia v şcole*, nr. 1/1957, p. 71—73).
3. *E. I. Mincenkov:* La uzina optică. (*Fizica v şcole*, nr. 1/1957, p. 60—62).
4. *O. L. Petrişina, A. F. Kovaliova, M. A. Leonova:* Experienţa desfăşurării vizitelor în producţie pentru studierea igienei şi protecţiei muncii. (*Estestvoznanie v şcole*, nr. 3/1956, p. 57—62).
5. *V. P. Ponomariov:* Vizită la ferma de creşterea oilor. (*Estestvoznanie v şcole*, nr. 4/1956).

CÎTEVA ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN EGIPT

Despre o adevărată dezvoltare a învățămîntului în Egipt se poate vorbi numai după anul 1952, adică numai după înlăturarea jugului colonialist, după dobîndirea independenței de stat de către poporul egiptean.

În Constituția Republicii Egipt se arată că instrucția în domeniul culturii, științei și tehnicii este un drept de bază al fiecărui cetățean. Traducerea în viață a acestui drept ne-o dovedesc realizările frumoase obținute în acest domeniu, realizări care se datoresc eforturilor poporului egiptean în lupta dusă pentru dobîndirea independenței de stat și pentru menținerea și consolidarea ei.

Pentru a ne da și mai bine seama de aceste realizări, vom arăta ce a „moștenit" poporul egiptean în domeniul învățămîntului de la guvernul monarhist.

În anul 1917 populația Egiptului era în proporție de 91% neștiutoare de carte, iar în anul 1920 numărul tuturor elevilor care învățau în diferite școli a fost doar de 298.027. În anul 1922 guvernul monarhist a fost nevoit să facă cîteva concesii în domeniul învățămîntului, însă nici colonialiștii și nici clasa conducătoare nu aveau interesul să ridice poporul la un nivel mai înalt de culturalizare. Astfel, în urma presiunii cercurilor burgheze au fost înființate gimnaziile, accesul la aceste școli fiind permis însă numai pentru copiii burghezilor. Constituția din anul 1923 prevedea învățămîntul gratuit și obligatoriu, dar în realitate aceste drepturi erau numai pe hîrtie, deoarece pentru copiii oamenilor săraci ușile școlii rămîneau în continuare închise.

Pînă la eliberarea Egiptului de către revoluția națională (în anul 1952) nu existau săli de curs nici pentru 50% din numărul copiilor care trebuiau să urmeze școala elementară. În afară de acest fapt, existau în vechiul sistem de învățămînt două feluri de școli: școli religioase și școli semi-oficiale, care erau finanțate din fondurile populare. Această împărțire a școlilor care data din 1880, anul în care Egiptul a fost ocupat de englezi, avea ca scop o diferențiere și mai accentuată a claselor sociale.

Una din primele măsuri luate după victoria revoluției naționale, a fost înlăturarea sistemului vechi de învățămînt și introducerea învățămîntului elementar obligatoriu și gratuit. Astăzi învățămîntul este gratuit în școlile elementare, conform legilor Republicii Egipt, iar guvernul Republicii Egipt a luat măsuri și hotărîri eficace pentru continua dezvoltare a învățămîntului, ca de pildă: extinderea obligatorie a învățămîntului elementar (Primary School) pentru toți copiii între 6—12 ani; crearea unui număr mai mare de școli secundare pentru absolvenții școlilor elementare, în care aceștia să primească instrucție în domeniul agriculturii, industriei, comerțului etc., avîndu-se în vedere specificul și necesitățile statului, precum și întocmirea unui plan de construirea unui mare număr de clădiri școlare pentru a se asigura astfel întinderea rețelei școlare.

Despre sistemul de organizare al învățămîntuluui, se pot spune următoarele:

Școala elementară, așa cum s-a arătat, este gratuită și obligatorie, atît pentru băieți cît și pentru fete, între vîrsta de 6—12 ani. Anual, se construiesc 350 de localuri școlare pentru a acoperi necesitățile existente. În anul școlar 1951—1952 numărul băieților care urmau școala elementară era de 265.444, iar al fetelor de 78.206. În anul școlar 1954—1955 numărul băieților a crescut la 916.134, iar al fetelor la 553.884.

Școala pregătitoare (The Preparatory School), dă posibilitate absolvenților școlilor elementare să-și dezvolte cunoștințele pentru a fi apți să intre în școala secundară (Secondary School).

Școala secundară este de trei tipuri:

a) Școala de cultură generală, în care un accent deosebit se pune pe obiectele teoretice (istorie și limbi);

b) Școala tehnică (școala medie agricolă), în care se pregătesc cadre necesare pentru agricultură;

c) Școala pentru fete (aceasta corespunde unui liceu).

Universitățile se îngrijesc să dea patriei într-un timp scurt cadre bine pregătite, atît de necesare în economie și industrie, cît și pe tărîm social-cultural. În Egipt există universități la Cairo, Alexandria, Ain Shams și renumita universitate din El Azhar,

înființată în anul 971. În afară de acestea, în curînd urmează să-și deschidă porțile și universitatea din Assiut.

Universitatea din Cairo a fost înființată în anul 1909 ca o universitate particulară și de abia în 1925 a trecut la stat. Toată țara a contribuit la înzestrarea acestei universități care este centrul spiritual al Egiptului și în același timp cea mai mare universitate a lumii arabe. Un număr de 30.000 studenți, dintre care 30% sînt studente, frecventează diferitele facultăți ale universității, ca de exemplu — agronomie, medicină, drept, comerț, arte, filozofie, limbi etc.

În ce privește instruirea oamenilor maturi și *lichidarea analfabetismului*, se depun eforturi mari în aceste domenii, deoarece o tristă rămășiță a regimului feudal monarhist o constituie marele număr de neștiutori de carte. Pentru a ilustra această situație, este suficient să amintim că din statistica făcută în anul 1952 s-a aflat că 70% din populație era neștiutoare de carte.

Azi, în Republica Egipt pentru instruirea oamenilor maturi s-au creat institute de cultură populară — asemănătoare universităților populare — cum sînt cele din Cairo și Alexandria, care au 127 secții pentru: comerț, industrie, limbi, artă, gospodărie, diferite secții de învățarea și perfecționarea meseriilor etc. În afară de secțiile enumerate, există subsecții care au ca sarcină să lichideze analfabetismul în cadrul diferitelor instituții de stat și să înarmeze pe salariați cu modeste cunoștințe și deprinderi necesare în domeniul respectiv de activitate.

Sub îndrumarea Ministerului Învățămîntului, se fac experiențe la școlile din Serss el Layyan și El Manayel spre a verifica metodele cele mai eficace pentru înlăturarea analfabetismului. Ministerul Învățămîntului intenționează să creeze școli serale în întreaga țară pentru a lichida analfabetismul, iar poporul egiptean este dornic să învețe și sprijină pe deplin năzuințele guvernului de a pune capăt acestei triste moșteniri.

Vorbind despre realizările obținute în toate domeniile învățămîntului, trebuie să arătăm în același timp dragostea și abnegația cu care muncesc cadrele didactice și tineretul care și-au luat asupra lor sarcina grea dar frumoasă de a servi prin toate mijloacele patria lor eliberată de sub jugul colonialismului.

Rezultatele obținute pînă în prezent în dezvoltarea învățămîntului dovedesc că Republica Egipt va reuși să realizeze mărețul program de culturalizare și să lichideze cu rămășițele triste din timpul colonialismului.

I. C.

RĂSFOIND PAGINILE PRESEI DE PESTE HOTARE

S. U. A.

Ziarul „New York Times" relatează că ancheta întreprinsă recent de către Asociația pentru educația națională, oglindește veridic imaginea vieții învățătorilor din școlile publice americane. Datorită faptului că salariile sînt foarte mici, 3/4 din numărul învățătorilor și 17% din învățătoare trebuie să aibă și alte ocupații ca să poată face față nevoilor, în loc să-și consacre timpul numai carierii pe care și-au ales-o.

Astfel, în afara slujbei de bază ei își mai iau și o altă slujbă: funcționari, perceptori, vînzători în magazine, meditatori, conducători de tabere și chiar lucrători agricoli.

Un profesor a declarat că în timpul liber s-a ocupat pe rînd cu spălarea vaselor într-un restaurant, a lucrat la săparea șanțurilor și a fost șofer pe un auto camion.

America Latină.

Conform datelor publicate de UNESCO, în anul 1956 în țările Americii Latine peste 14 milioane de copii nu au frecventat școlile.

Brazilia.

Din comunicările făcute în presa braziliană, se poate constata că multe familii de oameni ai muncii nu pot asigura copiilor lor nici măcar o pregătire minimală

şi sînt nevoiţi să-i îndrepte înspre producţie încă din fragedă copilărie. Revista „*Momento feminino*“ scrie că sute de copii de 14 ani lucrează în fabricile de textile din San Paulo. Copiii sînt puşi să lucreze pînă la 10 ore pe zi în condiţii dăunătoare sănătăţii lor, fapt care face ca mulţi dintre ei să se îmbolnăvească de tuberculoză. „Cu copiii se poartă ca şi cu animalele“ — scrie revista.

Cipru.

Englezii continuă să aplice măsuri represive faţă de şcolarii din insulă care se manifestă pentru libertatea şi independenţa patriei lor. După cum comunică un corespondent al agenţiei France Presse, nu demult tribunalul a condamnat o grupă de şcolari în vîrstă între 8 şi 13 ani la 4—7 lovituri de bici şi amendă de 5 lire sterline, deoarece au fost acuzaţi că au luat parte la „procesiunea ilegală“... din satul lor Lefconco. Este vorba de o manifestaţie de protest, organizată de patrioţii ciprioţi împotriva măsurilor prin care arhiepiscopul Macarios — unul din luptătorii pentru dreptul de autodeterminare al populaţiei din Cipru — a fost expulzat din insulă.

Spania.

După cum reiese din datele oficiale publicate, 25% din populaţia spaniolă este analfabetă. În provinciile din sud, procentul analfabeţilor este şi mai mare, ridicîndu-se la 42—52%.

Gazetele subliniază că această situaţie este determinată de două cauze principale: lipsa mare de spaţiu a localurilor de şcoală şi plata extrem de scăzută a muncii învăţătorilor. Gazetele relatează de asemenea că în Madrid sînt 30.000 copii de vîrstă şcolară, necuprinşi în şcoală.

Republica Populară Bulgaria.

În anii puterii populare au fost construite peste 1.000 localuri de şcoală, care au un mobilier şi o amenajare a laboratoarelor la nivelul tehnicii contemporane.

În anul şcolar trecut au fost cuprinşi în şcoală 99,5% din numărul total al copiilor de vîrstă şcolară.

ÎN LEGĂTURĂ CU PREDAREA NOŢIUNILOR DE MATERIE, MASĂ, ENERGIE

Profesor *V. ATANASIU*
I.I.P.C.D., Bucureşti

Ce este materia? Dezvoltarea cunoştinţelor noastre despre materie a trecut prin mai multe etape. În legătură cu aceasta filozoful grec Democrit a emis o primă ipoteză, potrivit căreia corpurile care ne înconjoară sînt alcătuite din particule foarte mici — atomi — care se află în mişcare. Abia în secolul al XIX-lea pe lîngă noţiunea de atom apare şi noţiunea de moleculă, ca o reunire de mai mulţi atomi. Pînă la descoperirea radioactivităţii (1896) de către H. Becquerell, ştiinţele naturii considerau atomul indivizibil, indestructibil şi invariabil. Descoperirea radioactivităţii a arătat că atomii sînt formaţii complexe; atomul constă din electroni şi dintr-un nucleu central. Mai tîrziu s-a stabilit că în nucleu se găsesc protoni, a căror masă este de 1838 de ori mai mare decît masa electronului, iar sarcina lor este egală cu aceea a electronului, dar pozitivă.

Fizica atomică a stabilit experimental existenţa şi a altor particule elementare: neutronul — particulă lipsită de sarcină electrică şi cu masă foarte puţin diferită de aceea a protonului, fotonul — particulă de lumină cu masă de repaus egală cu zero, pozitronul — cu aceeaşi masă ca şi electronul, dar cu sarcină electrică opusă, neutrino — particulă cu masă de repaus considerabil mai mică decît a electronului şi lipsită de sarcină electrică, mezonii de diferite tipuri etc., iar în ultimul timp (1955), s-a confirmat cu certitudine existenţa protonului negativ — antiprotonul, iar teoretic se prevede existenţa antineutronului.

S-a stabilit de asemenea că aceste particule elementare se pot transforma unele în altele.

Astfel, neutronul se transformă într-un proton, un electron şi un neutrino, protonul se transformă într-un neutron, un pozitron şi neutrino, mezonii π în mezoni μ şi un neutrino etc.

Conform ipotezei lui de Broglie, verificată experimental, particulele materiale au pe lîngă proprietăţi corpusculare şi proprietăţi ondulatorii.

Dar nu numai sub formă de particule ca acelea menţionate mai sus, adică sub formă discontinuă — *substanţă*, se prezintă materia. Experienţele lui P. N. Lebedev (1900), care pun în evidenţă presiunea luminii, demonstrează că şi *cîmpul* electromagnetic este o formă fizică a materiei, o formă continuă. Deci materia prezintă o stare discontinuă individualizată a particulelor — substanţa, şi o stare continuă a cîmpului material.

Legea conservării şi transformării materiei, care este o lege fundamentală a naturii, reflectă caracterul veşnic al materiei, precum şi imposibilitatea creerii sau distrugerii ei.

Toate aceste fapte arată că materia este o realitate obiectivă, care există independent de noi, iar noţiunea de materie (structura şi proprietăţile materiei) este determinată de gradul nostru de cunoaştere. Dezvoltarea cunoştinţelor despre materie arată că aceasta este infinit de complexă şi însuşirile ei sînt inepuizabile.

Cum apare noţiunea de masă şi cum a fost considerată la început?

Noţiunea de masă a fost formulată pentru prima dată de către Newton (1686) în lucrarea sa „Principiile matematice ale filozofiei naturale". În mecanica lui Newton noţiunea de masă se identifică cu noţiunea de materie. Utilizînd terminologia

actuală, putem formula definiția newtoniană în felul următor: masa este măsura cantității de materie proporțională cu densitatea și volumul ei. Definiția aceasta s-a păstrat în multe manuale aproape pînă în zilele noastre.

Pînă la Newton noțiunea de masă nu era cunoscută; se considera numai greutatea (pondus) corpurilor. Densitatea nu se definea ca masa unității de volum a substanței, ci se spunea că densitatea unui corp este proporțională cu greutatea lui și invers proporțională cu volumul lui.

Ceea ce este esențial în explicația lui Newton pentru noțiunea de masă, este stabilirea pe cale experimentală a proporționalității dintre masa unui corp și greutatea lui.

Newton a stabilit legea atracției universale: există o atracție între toate corpurile în general, proporțională cu masa fiecăruia dintre ele; dacă materia din două sfere care se atrag reciproc este omogenă la distanțe egale de centrele lor, atracția exercitată de fiecare sferă asupra celeilalte este invers proporțională cu pătratul distanței dintre centrele lor.

Vedem deci că Newton definește greutatea static, stabilind pe cale experimentală proporționalitatea dintre greutate și masă. Inerția este considerată o proprietate a masei, iar aceasta drept cantitate de materie proporțională cu greutatea — adică nu masa este o proprietate a inerției, ci inerția corpului este un atribut inerent al materiei, independent de starea de mișcare. Dacă un corp se află în repaus sau se mișcă cu o viteză oarecare, cantitatea de materie a corpului (masa), deci și inerția corespunzătoare acesteia, rămîn neschimbate.

Considerarea masei drept cantitate de materie a predominat în secolul al XIX-lea. Astfel, Maxwel afirma: „Cînd cantități egale de materie produc acțiuni egale, de orice natură, putem folosi aceste acțiuni drept măsuri ale cantității de materie. Două corpuri oarecare au mase egale, dacă, forțe egale, aplicate asupra lor, provoacă în timpuri egale variații egale de viteză".

Chiar în zilele noastre există încă adepți ai concepției lui Newton cu privire la masă. Astfel, academicianul sovietic A. N. Crîlov (1943) nu pune la îndoială definiția newtoniană a masei, considerată drept cantitate de materie, și nu aduce corectări decît la definiția densității. El spune: numim densitatea unui corp un număr abstract, determinat printr-o anumită experiență, care reprezintă raportul dintre greutatea corpului și greutatea unui egal volum de apă la 4° C. Densitatea astfel definită, ca număr abstract, nu depinde nici de volumul corpului, nici de accelerația gravității, fiind pentru un corp dat o constantă absolută, caracteristică corpului.

Care sînt criticile aduse noțiunii de masă din concepția fizicii clasice?

Definiția newtoniană a masei poartă în esență un caracter mecanicist, deși net materialist. Newton limitează teoria masei la formele mecanice ale mișcării. În realitate însă mișcarea nu se reduce la simple deplasări mecanice; ea este un proces complex de propagare a particulei, extinsă în unitatea ei cu cîmpul material, proces însoțit de o schimbare calitativă a proprietăților materiei.

Mach a contestat interpretarea masei drept proprietate fundamentală a materiei-precum și existența ei obiectivă. Mach afirmă că masa se reduce la un coeficient, întîlnit în anumite ecuații ale mișcării. În același sens scrie A. F. Joffe (1940): „Putem defini masa ca derivata cantității de mișcare în raport cu viteza, iar variația cantității de mișcare o putem înlocui cu impulsul egal al forței". Profesorul S. E. Hail în consideră masa un coeficient de proporționalitate în expresia legii a doua a lui Newton, fiind un raport între forță și accelerația imprimată corpului respectiv de către această forță.

Contestarea definiției newtoniene a masei a determinat fizicienii să găsească o nouă formulare a masei, prin care ei reduc comparația maselor la comparația accelerațiilor, adică la un coeficient pur matematic — la derivata impulsului în raport cu viteza. În felul acesta ei încearcă să separe masa de materie, strecurînd un punct de vedere idealist, conform căruia nu materia, ci senzațiile constituie „elementele lumii".

Este clar că noțiunea de masă, în sensul corpului obișnuit, nu poate fi identificată cu noțiunea de masă, cu care operează fizica modernă. Fapte noi au arătat că noțiunea de masă nu poate fi identificată cu noțiunea de materie, că masa în sensul newtonian este proprie numai anumitor stări ale materiei. Deoarece în teoria

clasică se face abstracție de natura materială a cîmpului, materia se reduce la substanță. Fizica clasică consideră deci masa o măsură a cantității de substanță, independentă de mișcare și de legăturile corpului cu cîmpul material.

Newton a stabilit legile fundamentale care leagă masa de alte mărimi fizice, totuși definiția propriu zisă a noțiunii de masă avea la el un caracter metafizic.

O lovitură hotărîtoare a dat definiției newtoniene a masei dezvoltarea teoriei electronice, și anume demonstrarea existenței masei electromagnetice.

Noțiunea newtoniană a masei a avut însă un rol istoric pozitiv, și și-a păstrat importanța pînă la sfîrșitul secolului al XIX-lea. Ea a servit drept bază concepției materialiste despre lume.

Cum apare noțiunea de masă electromagnetică? Variația vitezei unui corp necesită cheltuirea unui lucru mecanic. Dacă acest corp are o sarcină electrică, lucrul mecanic este mai mare, deoarece corpul electrizat aflat în mișcare este înconjurat nu numai de un cîmp electrostatic, dar și de unul magnetic, pentru crearea căruia trebuie cheltuită o cantitate suplimentară de lucru mecanic. Invers, dacă oprim corpul electrizat, cîmpul magnetic dispare. Dar dispariția cîmpului magnetic provoacă, conform legii inducției, apariția unui cîmp electric suplimentar, și este ușor de constatat că în centrul de inerție al corpului acest cîmp are o asemenea direcție, încît accelerează corpul încărcat pe care-l frînăm. Totul se petrece așa ca și cum prezența cîmpului electromagnetic a corpului încărcat ar duce la apariția unei inerții suplimentare, adică a unei mase suplimentare.

Pentru o mai bună înțelegere vom arăta modul cum se calculează masa electromagnetică a electronului în cazul mișcării cu viteze mici. Se calculează întîi densitatea energiei cîmpului magnetic într-un punct oarecare din spațiul aflat în afara electronului, iar după aceea se integrează pe întreg spațiul, cu excepția aceluia aflat în interiorul electronului. Se obține astfel pentru energia totală a cîmpului:

$$\Delta W = \frac{1}{3} \cdot \frac{e^2 v^2}{r_0 c^2}$$

Dacă adăugăm această energie la energia cinetică a electronului în mișcare obținem:

$$W = \frac{1}{2}\left(m + \frac{2}{3} \cdot \frac{e^2}{r_0 c^2} \right) v^2$$

Al doilea termen din paranteză este chiar masa electromagnetică:

$$\Delta m = \frac{2}{3} \cdot \frac{e^2}{r_0 c^2}$$

Astfel, din punctul de vedere al teoriei electronice clasice masa totală trebuie să se compună din două părți:

$$m + \Delta m,$$

cea de a doua parte fiind tocmai masa electromagnetică.

Trebuie observat că această masă electromagnetică nu este localizată în însuși electronul, ci este condiționată de cîmpul acestuia, care se întinde pînă la infinit, fiind într-un fel răspîndită în tot spațiul. Aceasta este masa de cîmp.

S-a pus problema stabilirii relației care există între masa „mecanică", sau mai exact neelectromagnetică, (m) și cea electromagnetică (Δ m) La începutul secolului nostru s-a răspîndit părerea că m este în general egal cu zero, adică toată masa este de proveniență electromagnetică. Această părere era motivată prin faptul, că în cazul mișcării cu viteză mare a fost verificată experimental legea dedusă de Lorentz pentru variația masei electromagnetice cu viteza:

$$m = \frac{M_0}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}$$

De cînd însă teoria relativității a arătat că o astfel de dependență a masei de viteză are loc pentru o masă de orice proveniență, acest argument a căzut.

În prezent se poate afirma cu certitudine, chiar în cazul electronului, că numai o parte a masei este de proveniență electromagnetică.

Subliniem faptul că variația masei nu implică variația cantității de substanță.

Ce este masa inertă și masa grea? Materia posedă proprietăți foarte variate. Dintre ele cea mai importantă din punctul de vedere al mecanicii clasice este inerția. Inerția este strîns legată de mișcarea materiei. Newton a rupt însă cu totul inerția de mișcarea materiei. El a considerat inerția o proprietate invariabilă, „înăscută" a materiei. Totuși o astfel de înțelegere a inerției a permis considerarea masei drept măsură a inerției corpurilor materiale. Mărirea cantității de materie a unui corp înseamnă mărirea proporțională a inerției corpului, deoarece, după Newton, inerția este un atribut inerent al materiei (masei), independent de starea de mișcare.

Conceperea masei drept o cantitate de materie și a inerției măsurată de către masă (cantitate de materie) se leagă de celelalte noțiuni și legi ale mecanicii clasice. Astfel s-a stabilit în fizică definiția masei drept măsură a inerției. Ea este legată de legea a doua a lui Newton:

$$f = m\,a \tag{1}$$

Mărimea *masei inerte* poate fi aflată prin măsurarea forței și a accelerației pe care a căpătat-o corpul sub acțiunea acestei forțe. În noțiunea de masă inertă nu este conținută o legătură abstractă între forță și accelerație, ci o proprietate concretă a oricărui obiect material și anume proprietatea de inerție.

Trebuie subliniat faptul că definirea masei drept măsură a inerției se referă la corpurile care se află în mișcare de translație; în cazul mișcării de rotație măsurarea inerției duce la o altă mărime.

Prin urmare noțiunea de masă exprimînd inerția corpurilor în mișcare de translație și reprezentînd o caracteristică esențială a corpurilor materiale nu cuprinde și alte cazuri de inerție, deci nu coincide în întregime cu noțiunea de inerție. În consecință, sfera noțiunii de inerție este considerată mai cuprinzătoare decît aceea a noțiunii de masă.

Mișcarea unui corp oarecare presupune neapărat prezența proprietății contrare, adică a inerției. Mișcarea și inerția sînt cele două aspecte contradictorii prezente în orice obiect material care se află într-o formă oarecare de mișcare.

Masa inertă este manifestarea specifică a inerției corespunzătoare mișcării de translație, este măsura inerției corpului.

Dacă două corpuri sub influența aceleeași acțiuni exterioare capătă accelerații diferite a_1 și a_2 raportul dintre masele m_1 și m_2 satisface egalitatea:

$$\frac{m_1}{m_2} = \left(\frac{a_2}{a_1}\right) \tag{1'}$$

Această relație ne permite să comparăm cantitativ masele diferitelor corpuri; masa măsurată în modul acesta poate fi numită „masă inertă", întrucît ea se măsoară pe baza fenomenelor de inerție a corpurilor.

Să cercetăm acum alt grup de fenomene — fenomenele de gravitație, care de asemenea ne conduc la concepția despre masă.

După cum se știe, Newton a stabilit legea atracției universale, conform căreia două corpuri oarecare ale căror dimensiuni sînt mici în comparație cu distanța dintre ele se atrag cu o forță f, direct proporțională cu produsul maselor și invers proporțională cu pătratul distanței dintre ele:

$$f \sim \frac{m\,m'}{r_2} \tag{2}$$

Dacă relația (2) se consideră izolat de relația (1') sau (1) se determină o nouă caracteristică fizică a corpurilor „masa gravifică" (masa gravitațională sau masa grea), care reprezintă capacitatea corpurilor de a crea un cîmp gravitațional și de a se supune acțiunii acestui cîmp.

Inerția și capacitatea de a crea cîmpul gravitațional sînt manifestări cu totul deosebite ale proprietăților materiei. Faptul că măsurile acestor manifestări diferite se exprimă prin același cuvînt nu este întîmplător, ci se datorește faptului că ambele proprietăți există totdeauna simultan și sînt totdeauna proporționale între ele, astfel încît prin alegerea convenabilă a unităților, măsura ambelor proprietăți poate fi exprimată prin același număr.

Egalitatea dintre *masa inertă* și *masa gravifică* este un fapt experimental confirmat cu mare precizie (experiențele lui Ötvös). Definițiile propriu-zise ale acestor noțiuni sînt diferite. În teoria gravitației a lui Einștein, legea fundamentală a egalității dintre masa inertă și masa grea este luată automat în considerare, deoarece o singură constantă folosită la rezolvarea ecuațiilor, figurează și ca masă inertă și ca masă grea.

Masa inertă și masa grea sînt același lucru sau nu?

Prin manifestările lor ele sînt diferite, însă caracteristicile lor numerice sînt proporționale între ele. O asemenea stare de lucruri se caracterizează de obicei prin cuvîntul „echivalență".

O problemă analoagă apare și în legătură cu noțiunile de masă și de energie (asupra acestei chestiuni vom reveni mai departe).

Raportul în care se găsește *„masa gravitațională"* și *„masa inertă"* poate fi elucidat numai prin observație. Newton plecînd de la faptul că la suprafața pămîntului toate corpurile capătă sub influența forței de atracție accelerații egale, precum și de la valabilitatea legii a treia a lui Kepler, a considerat că cele două mase sînt identice. Pentru a stabili gradul de precizie cu care toate corpurile suferă aceeași accelerație în vecinătatea suprafeței pămîntului, Newton a efectuat experiențe speciale cu pendule oscilante. Aceste experiențe au fost apoi repetate cu mare precizie de către Ötvös, care ar fi descoperit deosebirea dintre masa *grea* și cea *inertă*, dacă ar exista vreuna.

S-a constatat că ambele mase nu numai că sînt totdeauna riguros proporționale între ele, dar că ele se află totdeauna împreună, adică nu există corpuri care să aibă numai *„masă inertă"* și să nu aibă *„masă grea"* și invers. Experiențele au arătat imposibilitatea totală de a deosebi „masa grea" de „masa inertă". Prin urmare, atît în fenomenele de inerție, cît și în fenomenele gravitaționale este vorba de manifestări diferite ale aceleeași mărimi fizice — ale masei.

Fizica modernă se opune definirii masei drept cantitate de substanță, în special din cauza existenței masei cîmpului și schimbului de materie dintre ele.

Pentru viteze mici în comparație cu viteza luminii masa constituie o măsură, în orice caz aproximativă, a cantității de substanță.

O sarcină a viitorului este de a dezvolta definiția masei ca măsură a cantității de materie (substanță și cîmp) prin identificarea și a altor categorii fizice ale materiei.

Cum formăm la elevi noțiunea de masă?

Formarea noțiunii de masă la elevi cuprinde mai multe etape. Mai întîi este bine să se explice și să se precizeze bine noțiunea de greutate, deoarece în practică masa se exprimă prin greutate. Noțiunea de greutate este dezvoltată mai departe în temele care urmează. Astfel, elevii încep studiul temei „Mișcarea mecanică" avînd deja un anumit bagaj de cunoștințe despre forțe și despre măsurarea lor.

În cadrul temei „Mișcarea mecanică" problema inerției corpurilor este direct legată de formarea noțiunii de masă. O serie de exemple și experiențe simple familiarizează elevii cu fenomenul de inerție. Formularea cantitativă a acestui material permite introducerea noțiunii de masă. Deci studiul inerției corpurilor constituie, fără îndoială, un aport considerabil la formarea noțiunii de masă care, după Newton, trebuie introdusă aici. Deci pentru elevii clasei a VI-a noțiunea de masă trebuie explicată după noțiunea de inerție și definită drept cantitate de materie, deoarece practica pedagogică a arătat că elevii acestei clase nu pot înțelege definiția masei drept măsură a inerției. Pe de altă parte definirea masei drept măsură a inerției este nepotrivită, cînd se trece la studiul căldurii.

În orice caz, studiul inerției este prima etapă în formarea noțiunii de masă la elevi, indiferent dacă se introduce sau nu termenul de „masă". După explicarea noțiunii de masă este absolut necesară și expunerea legii conservării materiei, ca lege fundamentală a naturii.

A doua etapă a formării noțiunii de masă o constituie calorimetria. În ecuațiile calorimetrice, figurează masa corpului drept măsură a cantității de materie conținută în el.

La elevii clasei a VIII-a noțiunea de masă se formează în legătură cu legile lui Newton. Trebuie să evităm greșeala de a rupe masa de materie, matematizînd definiția, adică prezentînd masa drept raportul dintre forță și accelerație, sau drept un coeficient de proporționalitate între forță și accelerație. Noțiunea de masă nu trebuie s-o abordăm pornind de la formule, ci de la considerarea masei drept măsură a cantității de materie. Astfel putem trece de la metoda de utilizare a dinamometrului la metoda „de substituție" folosită pentru cîntărire, menționînd apoi că prin această metodă nu se găsește forța de greutate a corpului, ci cu totul altceva — masa corpului, luată drept măsură a cantității de materie din corp. În legătură cu legea lui Newton trebuie să amintim despre coeficient, spunînd că „poate fi luat drept măsură a masei corpului" definită mai sus.

Trebuie să amintim de asemenea despre densitate, deoarece legătura dintre masă, densitate și volum constituie o verigă esențială în dezvoltarea noțiunii de masă. În același timp trebuie să facem o distincție netă între masă și greutate, pentru că aceasta are un rol esențial în formarea noțiunii de masă.

Etapa următoare în formarea noțiunii de masă o constituie extinderea noțiunii de masă la masa gravifică, în legătură cu tema „legea gravitației universale", care se studiază în clasa a IX-a. Desigur, nu este necesar să menționăm faptul că în formularea legii atracției universale, intră masa gravifică, însă expunerea trebuie făcută astfel, încît egalitatea dintre masa inertă și cea gravifică să fie evidentă.

Este clar că în capitolul „Calorimetrie" (cl. IX-a) poate fi extinsă mai mult noțiunea de masă drept măsură a cantității de materie.

În fine, în clasa a X-a se studiază, în ultimă etapă, problema masei fotonilor (în legătură cu studiul presiunii luminii), la efectul fotoelectric, la noțiunea de cuantă și la structura atomului.

Ce este energia? După cum masa este o măsură a cantității de materie, energia este o măsură a mișcării materiei.

Noțiunea de energie s-a dezvoltat în procesul descoperirii și confirmării legii conservării și transformării energiei. Descoperirea acestei legi a rezultat din studiul interdependenței fenomenelor calitativ deosebite ale naturii: căldura, electricitatea, magnetismul etc. La început această lege era numită legea „conservării forțelor". Ulterior s-a constatat că materia nu este pusă în mișcare de „forțe" exterioare ei. Însuși faptul conservării acestor „forțe" arată că mișcarea materiei, care se exprimă prin ele, este strîns legată de însăși materia, deoarece materia este tot atît de indestructibilă ca și mișcarea ei. Conținutul nou avea nevoie și de o formă nouă de exprimare. Astfel se explică apariția termenului de „energie", care a înlocuit termenul învechit de „forță".

Legea conservării și transformării reciproce a formelor fizico-chimice de mișcare a materiei, deci și noțiunea de energie, a putut să apară numai după ce s-a lămurit într-o măsură suficientă legătura dintre diferitele forme de mișcare ale materiei. Această lege exprimă conservarea mișcării materiei și transformarea formelor ei, adică a conservării și transformării energiei; această lege reflectă legătura strînsă dintre materie și mișcare.

Trebuie să subliniem faptul că ideea interdependenței materiei și a mișcării a fost formulată de N. V. Lomonosov cu mult înainte de descoperirea legii conservării și transformării energiei. Ideea lui Lomonosov a fost ulterior dezvoltată și fundamentată.

Conținutul noțiunii de energie apare drept rezultat al legii conservării și transformării energiei. Pe baza generalizării lui Engels, noțiunea de energie exprimă mișcarea proprie a obiectelor materiale și se prezintă sub forme calitativ deosebite, iar valoarea ei numerică într-un sistem izolat se conservă. Vedem deci, că Engels nu făcea nici o deosebire între noțiunea de energie și noțiunea formelor de mișcare

ale materiei. După Engels, aspectele diferite ale materiei sînt aspecte ale mișcării materiei.

Mai tîrziu fizicienii (idealiști) au încercat să denatureze conținutul adevărat al noțiunii de energie. O asemenea încercare este, de exemplu, energetica lui Ostwald, conform căreia energia ar reprezenta o substanță proprie a lumii chemată să înlocuiască materia.

V. I. Lenin a zdrobit complet concepția energetică a lui Ostwald și a dezvoltat învățătura materialist-dialectică despre materie și mișcare.

Ce legătură există între masă și energie?

Descoperirea legăturii dintre masă și energie constituie una din realizările cele mai de seamă ale fizicii în secolul al XX-lea.

Conform teoriei relativității masa și energia sînt inseparabil legate una de alta, și anume sînt proporționale între ele. Orice variație a energiei unui sistem dat este însoțită de variația masei lui inerte. Aceasta se referă nu numai la variațiile energiei cinetice a corpului, dar și la variațiile diferitelor forme ale energiei interne pentru care masa de repaus variază.

Actualmente, în urma măsurătorilor directe, efectuate cu ocazia transformărilor nucleare, se poate considera stabilit faptul că variația energiei sistemului cu mărimea ΔW duce la o variație a masei lui cu mărimea:

$$\Delta m = \frac{\Delta W}{c^2} \tag{3}$$

unde c este viteza luminii în vid, egală cu $\sim 3{,}10^{10}$ cm/s.

Relația (3) arată că, dacă se respectă izolarea parțială a sistemului, masa nu poate rămîne constantă. Variațiile posibile ale energiei sistemului în cazul respectării acestui criteriu conduce la schimbarea masei lui. De exemplu, încălzirea unei substanțe oarecare aflată într-un vas de sticlă, duce la creșterea energiei ei și, conform relației (3), la creșterea masei ei. Faptul că o asemenea schimbare a masei nu a fost descoperită experimental se explică prin aceea că este necesar un schimb foarte mare de energie între sistem și corpurile înconjurătoare, pentru ca variația masei sistemului să fie observabilă. Acest fapt își găsește expresia în existența factorului foarte mic $\frac{1}{c^2} = 1{,}1 \cdot 10^{-21}\ s^2/cm^2$ din expresia (3)

Relația (3) duce de asemenea la concluzia că orice formă concretă a materiei, exprimată în fizică posedă masă. Într-adevăr, caracterizarea energetică este aplicată oricărei forme a materiei, deoarece toate formele de mișcare ale materiei se pot transforma unele în altele. Din momentul în care orice formă concretă a materiei posedă energie, din relația (3) rezultă clar că ea posedă și masă.

Relația (3) conduce încă la o concluzie importantă. Ea arată că masa depinde de starea sistemului, deoarece odată cu schimbarea stării sistemului se schimbă și energia lui, deci are loc o schimbare corespunzătoare a masei.

Astfel, măsurătorile au arătat că suma maselor unui număr oarecare de nucleoni (protoni și neutroni), care se află la distanțe mari unul față de altul, este diferită de masa sistemului format din același număr de nucleoni, care alcătuiesc un nucleu atomic. În procesul de formare a nucleului atomic se degajă o mare cantitate de energie ΔW, care se transmite corpurilor înconjurătoare și în consecință masa nucleului devine mai mică cu mărimea $\Delta m = \frac{\Delta W}{c^2}$ decît suma maselor nucleonilor care intră în compoziția nucleului.

Acest lucru a determinat pe savanții burghezi să afirme că „materia dispare". Inconsistența totală a acestei afirmații a fost arătată la timpul ei de către Lenin, care a combătut științific această afirmație idealistă. Bazat pe noile cuceriri ale științei, Lenin a arătat că nu „materia dispare", ci dispare limita pînă la care a fost cunoscută materia, dispar unele însușiri ale materiei (impenetrabilitatea, masa etc.), însușiri

care pînă atunci erau considerate imuabile, primordiale. Aceste însuşiri apar acum relative, iar unica „însuşire" a materiei, este aceea că ea există ca realitate obiectivă, că ea există în afara conştiinţei noastre.

Legile conservării masei şi energiei pot fi considerate separat, sau există numai o singură lege a conservării masei şi energiei?

În legătură cu această problemă în literatura de specialitate domneşte o mare încurcătură. În unele lucrări se afirmă că există numai o singură lege, iar în altele (în special în acelea din ultimul timp) se afirmă că legile conservării masei şi energiei trebuie considerate neapărat „separat".

De fapt această contradicţie este numai formală, deoarece în cazul formulării juste a condiţiilor, ambele afirmaţii sînt valabile.

Un caracter mai general îl prezintă desigur prima afirmaţie şi anume că legea conservării este una singură. Nu este greu de constatat în condiţiile relativiste, adică admiţînd $v = c$, că din legea conservării masei rezultă nemijlocit verificarea legii conservării energiei, şi invers.

Într-adevăr, din ecuaţia:

$$\Sigma m_i = \text{const.} \tag{4}$$

reiese logic

$$c^2 \Sigma m_i = \Sigma m_i c^2 = \text{const.} \tag{5}$$

Relaţia (4) reprezintă legea conservării masei, iar relaţia (5) legea conservării energiei relativiste totale, m_i este masa corespunzătoare vitezei date.

Desigur, reciprocitatea este adevărată: împărţind prin (c^2) ecuaţia (5), se obţine ecuaţia (4).

În cazul nerelativist, $v/c \ll 1$, masa m_i corespunzătoare vitezei v poate fi reprezentată drept sumă a masei de repaus şi a masei corespunzătoare energiei cinetice, deci:

$$m_i = m_i^0 + \frac{1}{c^2} \cdot \frac{m_i^0 v^2}{2}$$

În consecinţă, legea conservării masei poate fi reprezentată sub forma:

$$\Sigma m_i^0 + \sum \frac{W_i}{c^2} = \text{const.}, \tag{6}$$

unde W_i este energia cinetică totală a sistemului de i mase.

Primul termen din membrul stîng al relaţiei (6) este constant, deci putem scrie:

$$\Sigma m_i^0 = \text{const.}; \quad \Sigma W_i = \text{const.},$$

adică din legea conservării masei scrise sub forma relaţiei (6) au rezultat două ecuaţii: prima reprezintă legea conservării masei, iar a doua legea conservării energiei. În teoria relativităţii ambele legi se contopesc într-una singură.

Cum formăm la elevi noţiunea de energie? Conţinutul noţiunii de energie, la fel ca şi conţinutul noţiunii de masă, poate fi dezvăluit numai pe baza examinării unui ansamblu de fenomene legate între ele. Aceste fenomene fac parte din domeniul transformării unor forme de mişcare a materiei în altele şi indică existenţa unei mărimi fizice care rămîne constantă în toate aceste transformări.

Datorită transformării reciproce a tuturor formelor de mişcare, una şi aceeaşi schimbare a sistemului poate avea loc în urma unor acţiuni exterioare diferite. De exemplu, unui corp dat i se poate ridica temperatura cu un anumit număr de grade în condiţii date (de exemplu la presiune constantă) pe calea unor acţiuni exterioare foarte diferite, mecanice, electrice, luminoase etc. Acest fapt ne permite să stabilim o relaţie echivalentă între diferitele acţiuni. Deoarece printre aceste acţiuni poate exista tot-

deauna și acțiunea mecanică, măsurătorile ne permit să stabilim cantitatea de lucru mecanic definit de egalitatea $\Delta L = fs \Delta S$, echivalentă cu acțiunea dată. Trebuie remarcat faptul esențial că echivalența astfel stabilită, cu acțiunile mecanice, probează totodată și echivalența între oricare alte forme de acțiuni. Pentru a ilustra acest fapt se poate aminti experiența lui Joule: el a introdus într-un vas cu apă un circuit electric închis. Vasul era așezat între polii unui electromagnet și se rotea împreună cu apa și circuitul aflat în el. În circuit a luat naștere un curent electric care a încălzit apa. Joule a constatat prin măsurătoare că fiecărei unități de lucru mecanic cheltuit pentru rotirea vasului îi corespundea aceeași încălzire a apei.

Putem spune deci că un număr mare de fenomene legate între ele, ne indică posibilitatea de a caracteriza obiectiv diferitele forme concrete ale materiei în mișcare, studiate în fizică, printr-o mărime fizică și anume prin mărimea denumită „energie".

Energia este deci o caracteristică generală a diferitelor forme concrete ale materiei în mișcare, ce rămîne constantă în procesele de transformare reciprocă. Pentru a dezvălui complet conținutul noțiunii de energie, trebuie cercetat un ansamblu de fenomene și legi. A încerca să definim energia printr-o frază scurtă tipică, înseamnă în mod inevitabil a ne limita la un grup restrîns de fenomene, care pot dezvălui numai parțial conținutul energiei.

În clasele elementare scopul predării acestei teme trebuie să se reducă la formarea primelor cunoștințe despre energie și la asimilarea formală a legii conservării și transformării energiei.

În clasele superioare aprofundarea cunoștințelor referitoare la această temă, permite să se combată denaturările idealiste și mecaniciste ale noțiunii de energie de diferiți fizicieni burghezi. Legea interdependenței dintre masă și energie este interpretată de ei în sensul transformării masei sau chiar a materiei în energie, ceea ce ar însemna că energia poate să existe ca ceva de sine stătător, fiind ruptă de obiectele materiale care posedă masă, deci și mișcarea ar fi ruptă de materie. În reacțiile nucleare s-a descoperit fenomenul denumit „defect de masa". Acest fenomen este deseori citat drept un exemplu de „transformare" a masei în energia particulelor în mișcare. Trebuie să explicăm elevilor că interdependența masei și energiei nu înseamnă în nici un caz transformarea masei, a substanței, sau cu atît mai mult a materiei, în energie. De exemplu, vorbind despre reacția nucleară:

$$_3Li^7 + {}_1H^1 \rightarrow {}_2He^4 + {}_2He^4$$

în care apare un defect de masă de 0,01854 u.m, trebuie să arătăm că interpretarea greșită, după care defectul de masă se transformă în energie, se datorește faptului că acești fizicieni nu iau în considerare viteza mare a particulelor alfa ($_2He^4$). Odată cu creșterea vitezei crește și masa particulelor alfa. Defectului de masă constatat în procesul nuclear îi corespunde suplimentul de masă cîștigat de particule datorită vitezei lor. Masa suplimentară a apărut, fără îndoială, datorită defectului de masă care a rezultat în această reacție nucleară. Deci în procesul considerat o parte din masa elementelor inițiale se transformă în masa suplimentară a particulelor *alfa*, iar energia cinetică a particulelor alfa se datorește energiei interne pe care a avut-o inițial nucleul de litiu. În legătură cu aceasta trebuie să subliniem că procesul transformării energiei dintr-o formă în alta nu este un proces „pur" energetic, deoarece nu există energie ca atare, înafara unui corp material.

Importanța faptelor și considerațiilor teoretice expuse.

Este clar, că în problema materiei nu numai definiția newtoniană a masei, dar și concepția democritiană despre atomi considerați drept corpuscule mici invariabile și cu volum bine determinat a primit o lovitură hotărîtoare.

Răsturnarea concepției democritiene despre atomi s-a produs de altfel nu numai în sfera problemelor referitoare la relația dintre masă și energie, dar și în diferite alte probleme concrete ale fizicii. Astfel în problema ciocnirilor dintre atomi sau dintre nucleoni cu nuclee, nu se consideră aceste procese drept niște ciocniri geometrice ale unor particule sferice, ci dimpotrivă ele sînt considerate drept interacțiuni ale cîmpurilor de care sînt legate aceste particule. Apoi proprietățile ondulatorii ale par-

ticulelor libere, pătrunderea prin barierele de potențial, sînt în completă contradicție cu concepția lui Democrit despre atomii - corpusculi.

Expresia folosită în nenumărate cărți și articole ca „transformarea masei în energie" este complet greșită. Masa nu poate să se transforme în nimic, deoarece nu există masă fără energie și energie fără masă; atît masa cît și energia sînt proprietăți ale materiei, indisolubil legate între ele, și anume sînt proporționale între ele. Orice variație a energiei sistemului este însoțită de o variație a masei lui. Manifestările proprietăților materiei, corespunzătoare masei și energiei, sînt diferite, însă caracteristicile numerice ale acestor proprietăți, sînt proporționale între ele. Putem vorbi deci despre o echivalență între masă și energie.

Relația dintre masă și energie exprimă o legătură strînsă între proprietățile fizice fundamentale ale materiei. De aceea această relație ar trebui să fie denumită „legea interdependenței dintre masă și energie".

Descoperirea interdependenței profunde dintre masă și energie este o cucerire importantă a fizicii. Fizica atomică și nucleară contemporană nu sînt de conceput fără aplicarea acestei legi. Ea ne dă cheia pentru aplicarea multor procese fizice, permite studiul profund al transformărilor elementelor chimice și reprezintă o bază teoretică esențială pentru folosirea practică a energiei atomice.

Nici legea conservării și transformării energiei, nici legea conservării masei nu-și pierd importanța lor de sine stătătoare. Dimpotrivă, legea interdependenței masei și energiei înseamnă dezvoltarea mai departe și aprofundarea acestor legi fundamentale.

În fizica contemporană noțiunea de masă exprimă o proprietate fizică esențială a materiei, iar noțiunea de energie este expresia științifică a unei sau altei forme de mișcare a materiei din punctul de vedere al transformării ei în alte forme de mișcare. Legea interdependenței dintre masă și energie demonstrează încă odată caracterul dialectic al transformărilor materiei.

Nivelul actual al cunoștințelor nu ne permite încă să rezolvăm definitiv problema, dacă noțiunea de masă și de energie pot fi reunite într-o noțiune fizică mai generală, așa cum s-a putut proceda pentru noțiunile de masă „inertă" și masă „grea".

Nu încape nici o îndoială că pentru această problemă, precum și pentru altele, numai experiența poate conduce la o rezolvare definitivă, care să ne permită lărgirea concepțiilor noastre despre lumea materială în concordanță cu proprietățile ei reale.

Referitor la predarea acestor noțiuni fundamentale ale fizicii, care dau posibilitatea să se adîncească înțelegerea celor mai diferite fenomene (pe baze noi, energetice, trebuie să ținem seamă de faptul, că aceste noțiuni își vor îmbogăți conținutul pe măsura studiului diferitelor capitole ale fizicii și chimiei.

Energia și legea conservării ei trebuie să constituie firul conducător în toate temele diferitelor capitole ale fizicii și chimiei, în care este vorba de fenomene, care au loc pe bază de energie. Acest lucru contribuie pe de o parte la ușurarea expunerii, iar pe de altă parte la întregirea noțiunii de energie.

Exemplele din viața de toate zilele, experiențele, sînt absolut necesare pentru formarea și extinderea noțiunii de energie, începînd cu forma mecanică, pentru însușirea temeinică a legilor conservării și transformării energiei, a legei interdependenței masei și energiei, astfel ca la încheierea cursului mediu elevii să rămînă cu o înțelegere justă a materiei, masei, energiei și legăturii dintre ele.

BIBLIOGRAFIE

S. E. *Friș:* Concepția despre masă și energie în fizica modernă (Uspehi fiziceskih nauk 1952).

E. V. *Spolski:* Despre legătura dintre masă și energie (Uspehi fiziceskih nauk 1952).

N. F. *Ovcinikov:* Masa și energia (Priroda nr. 11/1951).

N. P. *Suvorov:* Noțiunea de masă și formarea ei la cursul de fizică din școala medie (Fizica v școle nr. 3/1951).

V. A. *Fok:* Masa și energia (Uspehi fiziceskih nauk, 1952).

A. *Popovici:* Problema masei și energiei în fizica modernă și lupta împotriva energitismului (G.M.F. seria A nr. 1/1954).

FOLOSIREA MAGNETOFONULUI ÎN PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT

MAXIMILIAN ZOLTAN
Atelierele de material didactic ale
Ministerului Agriculturii şi Silviculturii

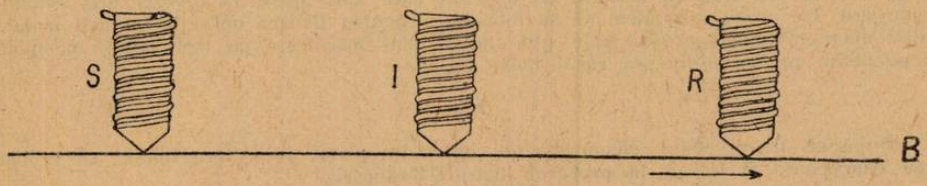
Tablourile, mulajele, modelele, aparatele şi alte materiale didactice pe care le folosesc cadrele didactice aplicînd metoda demonstraţiei, se adresează în marea lor majoritate numai simţului vizual şi tactil. Magnetofonul, această recentă cucerire a tehnicei, pune la dispoziţia cadrelor didactice din toate gradele de învăţămînt un material didactic preţios, care întregeşte cunoştinţele elevilor şi prin imagini auditive.

In articolul de faţă mă voi strădui să arăt cîteva din aplicările care se pot da magnetofonului la studierea diferitelor obiecte de învăţămînt, orientîndu-mă după experienţa şi literatura de specialitate de pînă acum din Uniunea Sovietică, Republica Democrată Germană şi Republica Populară Ungară.

După o recentă clasificare, grupei materialelor didactice „tehnice" îi aparţin aparatele de proiecţie statică (epidiascop, episcop, diascop) şi cele de proiecţie dinamică (aparate cinematografice) precum şi magnetofonul. Pe cînd primele sînt de mult cunoscute şi folosite pe scară largă în munca didactică, folosirea magnetofonului în procesul de învăţămînt este abia la început, respectiv în faza experimentală. Perfecţionarea construcţiei, simplificarea mînuirei, reducerea preţului de cost, rezolvarea problemei noilor benzi nemagnetice purtătoare de sunet în locul sîrmelor şi benzilor de oţel imperfecte, sînt premisele care asigură un loc din ce în ce mai important magnetofonului ca material didactic.

Imprimarea sunetelor cu scopul de a putea fi păstrate şi audiate din nou, nu este recentă. Cea mai veche realizare în acest domeniu o reprezintă fonograful, inventat de Edison în 1877. Acesta imprima pe cale mecanică. Astăzi imprimarea pe discuri se face pe cale electromecanică, iar în ultimul timp s-a început imprimarea pe cale electromagnetică.

Înregistrarea şi redarea magnetică a sunetului este cunoscută de mult, (1893), însă datorită faptului că n-a existat încă microfonul perfecţionat şi mijlocul tehnic prin care să poată fi reglată, după nevoi, viteza mare folosită la înregistrare, practic această metodă a fost utilizată extrem de puţin. Prin inventarea tubului electronic (în anul 1920) s-a putut obţine amplificarea sunetelor slabe şi s-a diminuat sgomotul parazitar şi distorsiunea. Ultima perfecţionare de mare importanţă a constat în înlocuirea firelor sau benzilor de oţel cu benzile nemagnetice (din materiale sintetice) pe care se depune un strat subţire de oxid de fier pulverizat.



Schema dispozitivului de imprimare şi de reproducere a sunetului pe bandă.
S = Cap de ştergere şi premagnetizare;
I = Cap de înregistrare;
R = Cap de redare;

Magnetofonul este un dispozitiv de imprimare şi reproducere a sunetelor, bazat pe magnetizarea variabilă a benzilor din material plastic nemagnetice acoperite cu un strat fin metalic (oxid de fier) magnetizabil. Pentru aceasta este necesar ca banda să fie prenagnetizată uniform, înainte de înregistrare. Ea se deplasează cu o viteză constantă prin faţa polului unui electromagnet (cap de înregistrare 1), străbătut de curenţi microfonici, magnetizarea ei fiind variată astfel în diferite puncte cu o valoare proporţională intensităţii curentului ce a străbătut în acel moment electromagnetul. Pentru reproducere banda se deplasează cu aceeaşi viteză constantă prin faţa altui electromagnet (cap de redare R), în legătură cu un amplificator şi cu un difuzor. Datorită magnetizării variabile a benzii, în bobina electromagnetului se induc curenţi de intensitate corespunzătoare, care provoacă vibraţii ale membranei difuzorului. Pentru a „şterge" inscripţiile de pe bandă, aceasta se trece prin faţa polului unui al treilea electromagnet (cap de ştergere S) străbătut de un curent de înaltă frecvenţă, care, prin cîmpul magnetic de înaltă frecvenţă pe care îl creează, şterge tot ce a fost imprimat mai înainte pe bandă, magnetizînd-o în mod uniform.

O bandă poate servi la un număr foarte mare de reproduceri, fără a se observa scăderi în calitatea audiţiei decît după 500—1000 folosiri. Banda înregistrată poate fi păstrată în fonotecă, timp de zeci de ani.

Avantajul neasemuit al imprimării pe cale magnetică constă în faptul că reproducerea se poate face imediat după imprimare, iar înregistrarea, redarea şi ştergerea se fac cu acelaşi aparat şi fără procese speciale mecanice sau chimice asupra benzii.

Magnetofonul permite o imprimare de lungă durată şi o reproducere a sunetului cu o puritate neîntrecută. Mînuirea lui este simplă, imprimarea este foarte economică, dacă ţinem seama de posibilitatea că aceeaşi bandă poate fi imprimată de mai multe ori şi în mod diferit, după ce e ştearsă pe cale magnetică, vechea imprimare. Magnetofonul mai prezintă avantajul că are o greutate relativ mică, putînd fi lesne transportat la locul unde urmează să se facă imprimarea sau redarea. Un alt avantaj constă în faptul că permite tăierea şi lipirea unor porţiuni de bandă ca şi la pelicula de film sonor obişnuit.

În ţara noastră se cunosc magnetofoanele de tip amator şi şcolar marca *„Dnepr"* sovietic, marca *„Smaragd"* R. G. 20 din R. D. Germană şi marca *M.O.M.* din R. P. Ungară, toate avînd o construcţie şi o calitate asemănătoare. De exemplu marca „Dnepr" are forma unei cutii cu peretele din faţă înclinat şi pe care sînt scoase toate elementele de comandă şi difuzorul de control. Magnetofonul are un singur motor cu o viteză de 1450 rotaţii pe minut. Cele 3 capete ale magnetofonului — de înregistrare, redare şi ştergere — formează un singur bloc. La magnetofoanele de amatori şi cele folosite pentru scopuri didactice, capetele de înregistrare şi redare sînt combinate în unul singur şi cel de ştergere este separat. Magnetofonul poate funcţiona cu două viteze: 456 mm/sec. pentru înregistrarea şi redarea muzicii şi 192,5 mm/sec. pentru înregistrarea şi redarea vorbirii.

Comanda mecanismului benzii se face cu ajutorul a cinci butoane prevăzute cu inscripţiile „rulare", „derulare", „înregistrare", „redare" şi „stop". Simpla apăsare a unuia dintre butoane are drept urmare revenirea tuturor celorlalte în poziţia iniţială.

Magnetofonul asigură o durată de înregistrare a vorbirii de 45 minute şi a muzicii de 20 minute fără schimbarea bobinei.

Elementele cele mai importante ale unui magnetofon sînt capetele de înregistrare, redare şi ştergere, folosite la transformarea reciprocă a proceselor electrice şi magnetice. Ele au de efectuat o serie de operaţii care sînt altele la înregistrare, redaré şi ştergere. De aceea este ideal să se folosească pentru fiecare operaţie un cap izolat. Astăzi magnetofoanele profesionale (de studio) sînt înzestrate cu trei capete complet independente pentru obţinerea rezultatelor optime.

★

După ce am prezentat sumar magnetofonul din punct de vedere tehnic, să vedem acum cum poate fi folosit în procesul instructiv-educativ.

În grădiniţele şi căminele de copii se pot însoţi proiecţiunile de diapozitive care cuprind diferite poveşti, cu texte imprimate pe bandă de magnetofon, citite de actori. De asemenea, pot fi folosite foarte bine unele poveşti transmise de posturile noastre de radio în cadrul emisiunilor „Noapte bună copii" (poveşti de fraţii Grimm şi din

folclorul popoarelor). Poveștile înregistrate — citite de artiști consacrați — vor îmbogăți mult materialul folosit de educatoare pentru dezvoltarea vorbirii expresive a copiilor. Redarea unor cîntece executate de copiii din regiunile țării noastre sau de peste hotare vor contribui la dezvoltarea sentimentelor de prietenie între copiii țării noastre și copiii din alte țări.

În predarea limbii și literaturii romîne banda de magnetofon dă rezultate dintre cele mai bune. Așa de pildă, în predarea baladelor populare se poate folosi ca material demonstrativ, pentru o lectură expresivă, înregistrarea făcută recent de către Radiodifuziunea romînă a baladelor „Toma Alimoș" și „Novac și corbul„, citite de G. Calboreanu, artist al poporului. Se mai pot folosi de asemenea și fragmente din operele lui M. Sadoveanu, citite chiar de autor.

Se pot reproduce în clasă fragmente întregi din piesele lui Caragiale: „O scrisoare pierdută", „O noapte furtunoasă", „Conu Leonida față cu reacțiunea", „Năpasta", interpretate de colectivele de actori ale Teatrului Național sau ale altor teatre. Fragmente din operele dramatice ale clasicilor universali înregistrate la teatru sau la radio, redate în clasele școlilor teoretice din R. D. Germană au dat rezultate uimitoare. Lucrarea scrisă executată de elevi după audierea fragmentelor, a dovedit că sensul și valoarea dramei au fost înțelese și conținutul a fost reținut în cele mai mici amănunte, aproape de toți elevii. Piesa înregistrată după jocul actorilor de profesie, poate fi jucată de elevii înșuși în cadrul activităților extrașcolare.

Emisiunile posturilor noastre de radio dedicate copiilor și tineretului, pot fi de asemenea înregistrate pe bandă de magnetofon, constituind un material didactic valoros și nou, care poate fi încadrat în lecții fie în întregime, fie parțial.

Magnetofonului i se poate da o amplă întrebuințare în studierea limbilor străine. Fragmente din operele lui Corneille, Racine, Goethe, Shakespeare, Tolstoi sau poezii recitate de renumiți actori străini, pot servi la însușirea corectă a pronunțării și dezvoltă interesul elevilor pentru învățarea limbii respective.

În studierea fizicii — capitolul acustică — profesorul poate obține rezultate excelente prin folosirea benzii de magnetofon pentru demonstrarea noțiunilor fundamentale. De exemplu, la capitolul „unde acustice" se poate demonstra propagarea sunetului, reflecția lui (ecoul, reverberația), refracția, interferența sunetului, bătăi, rezonanță acustică, sau la capitolul „Calitățile sunetului": exemple de sunete muzicale și zgomote, intensitatea și înălțimea sunetului, timbrul (ton fundamental și armonic). Se poate înregistra existența armonicelor și în același timp a rezonanței la un pian, precum și punerea în evidență a timbrului unei corzi.

În studierea biologiei, deși există mai multe posibilități de a concretiza expunerile orale, de a asigura cu mai multă eficiență caracterul intuitiv al procesului de învățămînt prin prezentarea de material viu, mulaje, planșe etc., totuși și aici magnetofonul prezintă o deosebită importanță. Se pot oferi elevilor aspecte noi ale procesului de intuire în special cele legate de imaginile acustice, cum ar fi de exemplu cîntecul unei păsări, care o poate caracteriza fundamental.

Un succes strălucit a fost obținut de către Institutul Central German de Materiale Didactice, prin realizarea a cinci benzi de magnetofon cu glasurile păsărilor, care au fost puse la dispoziția școlilor de toate gradele din R. D. Germană. De exemplu: glasul păsărilor de lac și baltă (rîndunica de mare, rața sălbatecă, nagîțul, cocorul), sau glasul păsărilor de pădure (bufnița, fazanul, potîrnichea, ciocănitoarea, cotofana). Înregistrările s-au făcut cu mari greutăți, deoarece aceste păsări nu au locuri fixe de cîntat, unde pot fi prinse cu microfonul, așa cum au păsările cîntătoare.

La înregistrarea acestor benzi s-au putut fixa acustic scene uneori dramatice: un uliu care amenință așezarea nagîților declanșează manifestările vociferate ale acestora; o vulpe care pătrunde în ținutul clocitului cocorilor, este urmărită de strigătele lor amenințătoare; iar strigătele bufnițelor rivale se ridică ca un fior sinistru. La sfîrșitul benzii de magnetofon a fost înregistrat un moment de o frumusețe mișcătoare din viața păsărilor într-o zi de primăvară. Deoarece glasurile alese sînt caracteristice și pot fi izolate, nu există pericol de a confunda glasul unei păsări cu al alteia. Pe lîngă recunoașterea păsărilor după glas, aceste benzi pot servi și pentru consolidarea noțiunilor de biologie, de ex.: glas de ademenire, de teamă, chemare de împerechere etc. Aceste benzi mai pot fi folosite în afară de lecția de biologie și pentru înviorarea unei lecturi la lecția de literatură sau în cercurile științifice ale tinerilor naturaliști.

Nu încape îndoială că benzile de magnetofon descrise pot dezvolta dragostea pentru natură, ştiind că drumul spre protecţia naturii trece prin cunoaşterea şi iubirea ei.

Similar cu benzile „glasurile păsărilor" au fost realizate benzi de magnetofon cu tema „glasurile animalelor sălbatece" de pe toate continentele, în diferite manifestări din viaţa lor.

Există de asemenea benzi de magnetofon care redau variate fenomene ale naturii (erupţia vulcanilor, tunetul, uraganul, furtuna pe mare, viforul), contribuind cu elemente noi intuitive la perceperea mai pătrunzătoare a realităţii. Ele pot fi folosite în predarea geografiei fizice.

Cu succes se poate folosi magnetofonul în predarea pedagogiei în învăţămîntul superior.

În studierea didacticei, ca de pildă momentele lecţiei, condiţiile întrebării, tipologia lecţiei, sau în studierea diferitelor metodici este foarte folositor să se concretizeze imediat materialul expus teoretic. Această concretizare a materialului se poate face cu succes cu ajutorul magnetofonului, demonstrîndu-se un fragment tipic dintr-o lecţie sau exemple de folosire a diferitelor metode de predare.

Pe parcursul practicei pedagogice este necesar să demonstrăm din cînd în cînd, tuturor studenţilor, lecţii excepţional de bune, la care nu pot participa, — fie că ele se ţin la altă dată decît cea planificată sau în alte localităţi, — predate de profesori sau de învăţători eminenţi cu scopul de a fi discutate şi analizate în mod coelctiv cu toţi studenţii. Inregistrate pe bandă de magnetofon, ele pot fi folosite. În ambele cazuri observăm că se redă numai latura acustică a procesului de învăţămînt, lipsind impresiile vizuale. Această deficienţă se poate remedia prin explicaţiile şi indicaţiile date de profesor. Lecţiile înregistrate pe bandă de magnetofon pot contribui în mod eficace la elaborarea planurilor de lecţii practice ale studenţilor.

În învăţămîntul medical, înregistrarea şi redarea zgomotelor cardiace, de pildă, cu ajutorul magnetofonului în timpul cursului constituie, alături de alte procedee curente de demonstrare, un progres şi un ajutor preţios. Laboratorul de foniatrie al clinicii de stomatologie foloseşte magnetofonul în activitatea sa, pentru reeducarea vorbirii copiilor operaţi.

În studiul filologiei, lingvisticei, al folclorului se foloseşte astăzi în largă măsură magnetofonul, unele catedre şi institute din R.P.R. fiind deja înzestrate cu acest mijloc ajutător.

Reproducerea unor fragmente din piese jucate de actori consacraţi sau recitaluri de poezie (Aura Buzescu, artistă a poporului), urmate de discuţii, pot fi cu succes folosite la cursurile institutelor de teatru şi cinematografie.

În rezolvarea problemelor electro-acustice, a tehnicei măsurătorilor şi automatizării, banda de magnetofon este folosită la catedrele de specialitate.

Pentru uzul şcolilor profesionale de ucenici există benzi de magnetofon, care reproduc zgomotele diferitelor tipuri de motoare cu combustie internă, a ciocanului pneumatic şi cu aburi, a locomotivelor, precum şi convorbiri cu muncitori fruntaşi şi inovatori din uzine ş.a.

Se poate folosi cu mult succes magnetofonul în activitatea extraşcolară a elevilor sau în casele de pionieri. Cei care îndrumează această muncă trebuie să fie însă cu multă băgare de seamă pentru a păstra seriozitatea muncii şi a nu aluneca în folosirea magnetofonului ca jucărie tehnică. Înregistrările de piese şcolare, recitări sau cîntece trebuie serios pregătite, alegîndu-se elevi cu dicţiune bună. Elevii vor fi entuziasmaţi de această muncă şi vor asista cu rîvnă la toate pregătirile.

În timpul vacanţei de vară s-ar putea realiza un reportaj care să prezinte desfăşurarea vieţii în tabără, reportaj care mai tîrziu ar putea fi prezentat părinţilor sau populaţiei din localitate. Succesul depinde şi aici, în mare măsură, de lucrările premergătoare înregistrării.

Nu trebuie să neglijăm rolul magnetofonului în educaţia estetică a tineretului, prin folosirea lui în diferite cercuri literare, artistice şi dramatice din şcoli sau din casele de pionieri. Se pot folosi cu succes medalioane de compozitori (Chopin, Liszt, Beethoven, Enescu, Rimski-Korsakov) sau de pictori (Grigorescu), înregistrate de Radiodifuziune.

În cercetarea pedagogică este necesară o înregistrare cît se poate de exactă a unor aspecte din procesul de învăţămînt. Metoda stenografierii simultane folosită

pînă acum, nu dă rezultate mulțumitoare, în majoritatea cazurilor ea nefiind absolut exactă. Magnetofonul înregistrează exact și permite redarea unui anumit fragment al lecției în orice moment. Părțile mai puțin importante pot fi eliminate imediat, prin tăiere, ceea ce ușurează considerabil interpretarea.

Exemplele de mai sus, nu epuizează nici pe departe diferitele aplicații ale magnetofonului în învățămînt și în cercetarea științifică. Folosirea lui ca material didactic face lecțiile și cursurile mai vii, fiind o bună completare a celorlalte materiale didactice.

Utilizarea magnetofonului nu poate deveni niciodată un scop în sine, ci trebuie să rămînă totdeauna un mijloc didactic ajutător. Felul și modul folosirii este determinat de momentul lecției, de tipul de lecție și de particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Realizările de pînă acum ale Ministerului Învățămîntului și Culturii în ceea ce privește introducerea magnetofonului în procesul de învățămînt, se reduc la înzestrarea cîtorva catedre din învățămîntul superior cu magnetofoane (Institutul de limbă și literatură rusă „Maxim Gorki" din București, catedrele de Psihologie ale Universităților „V. Babeș" și „Bolyai" din Cluj, catedra de Telecomunicații de la Institutul Politehnic din București ș.a.).

Deoarece se prevede pentru viitor și înzestrarea școlilor medii și elementare cu magnetofoane, este necesar ca în cadrul școlilor și institutelor pedagogice și a institutelor de perfecționare a cadrelor didactice, să se introducă cursuri speciale de instruire a viitorilor învățători și a cadrelor didactice, care vor folosi magnetofonul.

BIBLIOGRAFIE

E. Bădărău: „Introducere în acustică" (Ed. Acad. R.P.R., 1953).

V. Novacu: „Introducere în electrodinamică" (Ed. Acad. R.P.R., 1955).

V. K. Jofe: „Electroacustica" (Trad. din l. rusă), 1956.

V. G. Kovolkov: „Înregistrarea magnetică a sunetului" (Gosenergoizdat, 1949), în l. rusă.

D. A. Upenik: „Înregistrarea sunetului pe bandă magnetică" (Goskinoizdat, 1951), în l. rusă.

Heckenast-Zsdanszky: „Mágneses hangrögzités", R.P.U., 1954.

F. C. Jarcryk: „Der gegenwertige Stand der Magnettonband-Technik (Funktechnik, 1953, 17).

Buchelt: „Der Magnetton in der Schule" (Bild und Ton, H. 1).

Horschansky: „Magnettongeräte für Schulen" (Die neue Schule, 1950, H. 41).

Stange/Apel: „Der Magnettongerät, Hilfsmittel der Bildung oder technische Spielerei (Die neue Schule, 1953/H. 38).

OBSERVAŢII CU PRIVIRE LA PROIECTUL DE PROSPECT AL ISTORIEI PEDAGOGIEI ÎN R. P. R.

Prof. *IOAN WOLF*
Timişoara

Ca o dovadă a justeţii cu care priveşte Institutul de ştiinţe pedagogice necesitatea unei reconsiderări a moştenirii noastre culturale în domeniul educaţiei, este faptul că scurt timp după editarea culegerii de studii „Din istoria pedagogiei româneşti" apare proiectul de prospect al istoriei pedagogiei în R.P.R.

Cred că apariţia acestei lucrări va fi salutată nu numai de învăţători şi profesori, ci şi de cercuri mai largi, deoarece ea cuprinde un domeniu important al dezvoltării noastre culturale. Lucrarea ne va ajuta să privim just problemele actuale ale educaţiei şi va contribui într-o măsură largă la o înţelegere mai adîncă a întregii vieţi sociale şi culturale a trecutului nostru, va arăta cum nou şi ceea ce este progresist a reuşit să se afirme în luptă împotriva ceea ce a rămas în urmă.

Din acest motiv cred că s-a procedat just începîndu-se fiecare capitol cu o privire generală asupra situaţiei economice, sociale, politice şi culturale a perioadei respective. În acest fel se accentuează asupra caracterului istoric şi de clasă al educaţiei şi asupra faptului că activitatea şi gîndirea pedagogică nu poate fi despărţită nici de baza economică, nici de diferitele domenii ale suprastructurii.

Cred că atît structura prospectului cît şi periodizarea sînt corespunzătoare. Este demn de remarcat faptul că autorii prospectului au ţinut seama de practica şi dezvoltarea gîndirii pedagogice a unor naţionalităţi conlocuitoare mai numeroase în ţara noastră — maghiarii şi germanii. O istorie a pedagogiei, aşa cum o prevede prospectul de faţă, va arăta felul în care au luptat în trecut naţionalităţile conlocuitoare pentru un învăţămînt în limba maternă şi cum acest drept al lor n-a fost realizat decît astăzi cînd ele se bucură de deplină egalitate în drepturi şi în domeniul învăţămîntului şi educaţiei. O astfel de prezentare va arăta şi faptul că istoria învăţămîntului şi educaţiei naţionalităţilor conlocuitoare nu poate fi despărţită de dezvoltarea şcolii româneşti, ci trebuie prezentată în strînsă legătură cu ea.

În cele ce urmează voi face următoarele propuneri şi observaţii în legătură cu prospectul. În capitolul „Procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică la românii din Transilvania şi Banat (secolul XVIII—XIX, pînă la 1848)", ar trebui să se arate neapărat cum şcolile conduse pînă atunci de biserică, au trecut în cea mai mare parte sub oblăduirea statului, care era interesat ca supuşii lui să nu fie ignoranţi, să primească anumite cunoştinţe şi mai ales pentrucă şcoala era un important instrument de influenţă ideologică [1].

În capitolul „Procesul instructiv educativ şi gîndirea pedagogică la românii din Transilvania şi Banat" (sec. XVII şi XIX pînă la 1848) se vorbeşte de „Legile şcolare austriace, aplicate în Transilvania şi Banat" şi nu se aminteşte că tocmai în Banat existau legi speciale pentru şcolile româneşti (şi pentru cele sîrbeşti) şi anume: „Regulae directivae" din anul 1774 şi „Patentul şcolar" din 1776 [2]. Cînd se aminteşte de activitatea directorilor de şcoli „triviale" din Transilvania, nu trebuie trecut cu vederea Teodor Iancovici, care a condus toate şcolile din Banat (atît cele româneşti cît şi cele sîrbeşti) [3].

---

[1] „Organizarea şcolilor bănăţene în anii 1770—1800 şi activitatea pedagogului T. I. Iancovici" din volumul „Din istoria pedagogiei româneşti", Bucureşti, 1956, pag. 57—97.

[2] Idem, pag. 67—68, pag. 70—72.

[3] Idem, pag. 67.

Cred că concluzia la acest capitol — lipsa unui învățămînt unitar, general, pe întreg teritoriul Transilvaniei și Banatului — cel puțin pentru Banat, nu este corespunzătoare. Firește că nici acolo n-a existat încă un învățămînt unitar, general. Totuși, în această direcție, Banatul a fost mult înaintea celorlalte provincii de care se ocupă prospectul, deoarece în anul 1802 existau în Banat 520 școli elementare cu 549 învățători, dintre care 328 școli românești cu 329 învățători [4]. Concluzia asupra lipsei învățămîntului unitar și general o întîlnim numai în ceea ce privește Transilvania și Banatul, celelalte capitole nu se mai ocupă de această problemă.

La pag. 70 și 71 se amintește în legătură cu regulamentul școlar maghiar „Ratio educationis" permanent numele de I. Felbiger, ceea ce nu corespunde adevărului. Dispozițiile hotărîtoare în legătură cu reforma școlară din secolul al XVIII-lea din Ungaria au fost influențate de legislația austriacă, însă au fost date independent de ea [5]. „Ratio educationis" n-a fost elaborată de Felbiger, ci de Josef Ürmenyi și Daniel Terstyansky. Nici formularea „Ratio educationis pe baza regulamentului lui Felbiger" nu e justă, pentrucă Felbiger a elaborat numai legile pentru școlile elementare pe cînd „Ratio educationis" cuprinde problemele tuturor școlilor (medii, academii și universități). Nici în Austria legea pentru școlile medii n-a fost elaborată de Felbiger, ci de Gratian Marx. La pagina 71 trebuie accentuat rolul statului în activitatea școlilor germane din Banat.

Anul 1856 — pagina 78 — care indică data introducerii limbii maghiare în școlile germane ale Banatului, cred că se datorește unei greșeli de tipar. Limba maghiară a fost introdusă încă înainte de 1848 [6]. Liceul Piarist din Timișoara a trecut, de exemplu, în 1843 la limba de predare maghiară; în anul 1844 școala normală din Timișoara a sistat formarea de învățători germani [7]. În 1849—1861 Banatul a trecut iarăși sub administrația austriacă, iar învățămîntul în limba germană a apărut din nou pe primul plan. Formularea de la pag. 78 „Completa maghiarizare a școlilor germane cu ajutorul bisericii catolice, începînd cu anul 1890" nu corespunde întru totul adevărului istoric. Este adevărat că biserica a avut un rol în procesul de maghiarizare, însă influența ei în domeniul învățămîntului descrește tocmai în acest timp [8].

Ar trebui să se arate că la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, numărul școlilor comunale cu limbă de predare germană și al celor de stat a crescut în detrimentul celor confesionale. Numărul școlilor comunale germane a crescut în anii 1869—1887 în Banat de la 40 la 181, pe cînd numărul școlilor confesionale cu limba de predare germană a scăzut în acest timp de la 188 la 99. În anul 1890 în Banat, dintr-un total de 693 școli elementare (ale tuturor naționalităților), 9% erau de stat, 67% erau comunale și 24% erau confesionale. În anul 1914, din 828 școli, 47% erau de stat, 37% comunale și numai 16% erau confesionale [9].

În legătură cu crearea „Uniunii învățătorilor" (1868) ar trebui amintit Adolf Diesterweg. Întemeietorii acestei societăți erau în strînsă legătură cu el, influența lui asupra învățătorilor din Banat era mai mare decît a lui Herbart [10].

---

[4] Idem, pag. 85.

[5] Ediția regulamentului „Ratio educationis" în limba maghiară: „Az 1777—iki Ratio educationis", editată de Aladar Friml, Budapesta 1913, pag. 13—14 sau Finászy E., A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában (Istoria învățămîntului din Ungaria sub Maria-Tereza), 2 vol., Budapesta 1899 — 1902, vol. II, pag. 99.

[6] Articolul de lege II din anul 1844.

[7] S. M. Hetzel: Geschichte und Statistik des Volksschulvesens der königlichen Freistadt Temesvar, Timișoara 1873, pag. 195.

[8] Numeroase articole din „Curierul școlar ungar" din anii 1871—1873, în care se arată că multe școli din satele germane ale Banatului s-au declarat școli comunale, înființate din inițiativa statului și pe contul comunelor.

[9] După datele publicate în rapoartele Ministerului învățămîntului maghiar din anii 1870, 1888 și 1899 și în Anuarul statistic maghiar din 1914.

[10] Acest fapt reiese din numeroase articole din „Curierul școlar ungar". În anul 1861, Adolf Diesterweg scrie într-o scrisoare adresată învățătorului progresist Iosef Rill (nu *Johann* Rill, ca în proiect): „Felicit intenția dv. de a organiza o asociație liberă a învățătorilor. Dacă această organizație va fi pătrunsă de spirit de colegialitate, sinceritate și devotament față de cauza poporului, dacă cuvîntul va fi liber și veți da dovadă de umanism și interes viu, atunci veți găsi drumul și mijloacele juste".

Pentru traducerea titlului „Ungarischer Schulbote", aş propune „Curierul şcolar ungar".

Pentru capitolul „Procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică în Transilvania şi Banat (de la 1848 pînă la 1918)", aş recomanda ca după prezentarea „Situaţiei economice, sociale, politice şi culturale", să se trateze mai întîi legile şcolare ale acestei vremi, care erau valabile pentru *toate* naţionalităţile, aplicarea lor fiind diferită.

Foarte valoros pentru cadrele didactice va fi capitolul V, care va arăta ce s-a realizat în patria noastră între 1944—1957, în domeniul învăţămîntului şi educaţiei.

Sînt convins că această istorie a pedagogiei va trezi nu numai mult interes, ci va îndemna cercetătorii la prelucrarea critică a moştenirii pedagogice a trecutului.

CÎTEVA OBSERVAŢII DE PRINCIPIU PE MARGINEA PROIECTULUI DE PROSPECT PENTRU ISTORIA PEDAGOGIEI ÎN R. P. R.

EUGEN V. SĂNDULEAC
Bucureşti

Apariţia unei lucrări care să expună de pe poziţiile materialismului istoric, trecutul pedagogiei romîneşti, este aşteptată cu mult interes.

Cele cîteva lucrări apărute — „Scriitorii noştri clasici şi problema şcolii" de I. Cremer (1956), „Din istoria pedagogiei romîneşti" (1956), etc., ne arată că în activitatea Institutului de ştiinţe pedagogice există preocuparea pentru studiul moştenirii pedagogice.

„Proiectul de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R." alcătuit de un colectiv de 15 cercetători, dintre care unii cunoscuţi de mult ca istorici ai pedagogiei, confirmă interesul manifestat pentru alcătuirea unei astfel de lucrări.

Pornind la elaborarea „Istoriei pedagogiei în R.P.R." este bine să se clarifice unele chestiuni principiale.

Alcătuirea unui **manual** de istorie a pedagogiei în R.P.R., care trebuie să ţină seama de proporţionarea justă a capitolelor pe lecţii, conform cerinţelor unei programe şi de expunerea bazată pe principii didactice a materialului, este mult mai dificilă, decît a unei lucrări de „Istoria pedagogiei în R.P.R.", care ar urma să fie întregită în ediţiile următoare (pînă la scoaterea unui curs de istorie a pedagogiei romîneşti, acesta ar putea servi provizoriu şi ca manual).

Munca de elaborare a „Istoriei pedagogiei romîneşti", cere o aprofundare serioasă a izvoarelor, o vastă bibliografie istorică şi economică. De aceea ar fi indicat, ca această lucrare să fie însoţită de o „Culegere de documente" şi de o „Crestomaţie".

Justa periodizare a „Istoriei pedagogiei romîneşti" permite să se interpreteze faptele din istoria pedagogiei în spiritul concepţiei materialiste a istoriei. „Istoria pedagogiei în R.P.R." nu poate avea altă periodizare decît cea îndeobşte acceptată pentru „Istoria R.P.R.". Cred că în introducere (pag. 61) ar trebui inclusă ideea că istoria pedagogiei (romîneşti — n. a.) este istoria germinării, apariţiei şi dezvoltării gîndirii ştiinţifice materialist-pedagogice în luptă cu teoriile antiştiinţifice, idealiste în educaţie"[1].

Caracterizarea orînduirilor trebuie făcută succint, relevînd faptele pregnante, evidenţiind legea fundamentală specifică orînduirii respective şi reflectarea acesteia în suprastructură, educaţie, gîndire pedagogică etc.

Consider că titlurile capitolelor şi subcapitolelor de genul celor „În sec. III-lea—XI-lea" (pag. 63), „De la 1818 pînă la 1864" (pag. 72), sau „Între anii 1848—1864" (pag. 73), etc., etc., sînt nepotrivite, deoarece anumite reforme şcolare nu sînt hotare în istoria pedagogiei, ci expresii ale unei situaţii sociale date, reflectate în suprastructură.

Propun să se înlocuiască expresia „procesul instructiv-educativ" din titluri cu „Educaţia în comuna primitivă", „Educaţia şi instrucţia în orînduirea sclavagistă", „Educaţia, şcoala şi concepţia pedagogică în orînduirea feudală", „Pedagogia şi şcoala în orînduirea capitalistă" etc.

---

[1] După *Svadkovschi*, din revista „Studii", 1948.

Dacă felul de tratare a istoriei pedagogiei în Moldova şi Muntenia îndeobşte poate fi considerat acceptabil, nu acelaşi lucru se poate spune despre Transilvania, unde proiectul nu ţine seama de experienţa alcătuirii manualului de istorie a R.P.R.

În orînduirea feudală şi cea capitalistă, istoria şcolii transilvănene se tratează nejust, separat pe naţionalităţi (romîni, unguri, germani), ca şi cum fiecare din aceştia ar fi trăit pe meleaguri diferite, ducînd o viaţă separată. Or, se ştie că din punct de vedere economic şi social, clasele exploatate au avut de înfruntat greutăţi comune, iar cei avuţi totdeauna s-au înţeles, iar fiii lor puteau învăţa la alegere, deopotrivă în şcoala cu limba de predare romînească, maghiară sau germană. Exemple de acest fel sînt nenumărate.

Socot că istoria pedagogiei din Transilvania trebuie tratată unitar, pentru că şi procesul instructiv-educativ în ansamblu a fost acelaşi, indiferent de naţiune.

Alcătuind capitole unitare „Şcoala din Transilvania", eliminăm şi repetarea situaţiei economice, sociale, politice şi culturale. De altfel, aceasta se deduce şi din proiect, unde la pag. 67, tratîndu-se despre şcoala uneia dintre naţionalităţi se dă în paranteză — „vezi situaţia arătată la romînii din Transilvania".

Dacă am menţine forma de tratare a pedagogiei transilvănene din proiect, ar rămîne de neînţeles, spre exemplu, pentru ce influenţa ideilor lui Jan Amos Komensky s-ar resfrînge numai asupra şcolii în limba maghiară, situaţie ce o îndreaptă pe loc însăşi proiectantul acestui capitol prin propoziţiunea „influenţa operei Orbis... pictus scrisă la Sărospatak asupra învăţămîntului în Transilvania".

Vor apare astfel în feudalism şi capitalism, la fiecare etapă trei capitole proporţionate (pînă la 1918): a) Şcoala în Moldova; b) Şcoala în Muntenia (capitole separate pînă la Unire); şi c) Şcoala în Transilvania (inclusiv Banat), unde efortul trebuie orientat către aprofundarea trecutului pedagogic al şcolilor transilvănene cu limba de predare romînă, care este slab prezentat în prospect.

Prezentarea istoricului şcolilor cu rol deosebit în evoluţia învăţămîntului nostru, trebuie făcută mult mai dezvoltat. Aşa este cazul Academiei de la Trei Erarhi — Iaşi, de a cărei început se pomeneşte la pag. 66, fără a se dezvolta ideea influenţei culturii ruso-ucrainiene din timpul domniei lui Vasile Lupu asupra şcolii din Moldova. Se ştie că atunci au venit de la Kiev Sofronie Pociatki cu o tipografie, apoi Ignatie Ivlevici şi alţii, ca primii profesori ai acestei şcoli. La Academie se crede că au predat: Eustaţie Logofătul, Simion Dascălu, poate chiar şi Grigore Ureche; au învăţat Miron Costin, Dosoftei ş.a. Şcoala avea program asemănător cu cel de la colegiul movilean din Kiev şi aici pentru prima oară au început să se facă lecţii în limba moldovenească. În acelaşi mod trebuie prezentate şi Şcoala de la Sf. Sava, cea de agricultură de la Pantelimon—Herăstrău şi altele.

Învăţămîntul tehnic şi medical din ţara noastră are un trecut bogat în fapte. Istoricul lui trebuie tratat pe cît posibil nefragmentat, evidenţiind concepţia pedagogică a cadrelor didactice din trecut, cu merite în dezvoltarea şi afirmarea şcolii şi ştiinţei romîneşti. Pentru aceasta cred că este necesară aprofundarea anuarelor celor mai importante şcoli romîneşti.

Consider că ar fi bine ca atenţia autorilor prospectului să se îndrepte mai mult asupra celor ce au lucrat efectiv în şcoală, nu numai asupra „reformatorilor", „pedagogilor oficiali" sau „universitarilor". În modul acesta vom valorifica cu adevărat moştenirea culturală.

În ce priveşte învăţămîntul preşcolar din etapa modernă, este indicat să se dezvolte critic influenţa pe care au avut-o sistemele lui Fröebel, Ellen Key şi Montessori.

Propun să se dea cu un corp de literă mai mic, o scurtă biografie a celor mai de seamă pedagogi romîni.

Autorii prospectului trebuie să fie preocupaţi şi de ilustrarea lucrării. Ea se poate realiza prin alcătuirea de scheme, prezentînd situaţia învăţămîntului în diferite etape sau dezvoltarea lui.

Înainte de publicare, ar fi bine ca lucrarea să fie din nou discutată în cadrul unei şedinţe, unde se vor definitiva diferitele puncte de vedere.

Folosind acest procedeu lucrarea va fi scutită de o serie de erori şi lipsuri, imprimîndu-i-se un profund caracter ştiinţific.

UNELE PROBLEME ÎN LEGĂTURĂ CU MANUALUL DE LITERATURĂ ROMÎNĂ PENTRU CLASA A X-A

Prof. *A. HAZGAN, V GHIBU, I. IFTINCHI, M. COSTANDACHE, L. POP*
Iaşi

Manualul de literatură romînă pentru clasa a X-a este aşteptat cu nerăbdare nu numai de lumea şcolară, ci şi de marele public. Într-adevăr, se resimte tot mai puternic lipsa unei orientări juste în complexele probleme ridicate de literatura romînă din secolul al XX-lea.

Sîntem încredinţaţi că învăţămîntul în genere va cîştiga mult atunci cînd, la una din disciplinele de bază, clasa de absolvire a ciclului mediu va avea posibilitatea documentării sistematice şi complete pe baza unui text judicios alcătuit. De aici şi speranţele pe care ni le punem cu toţii, dar în special profesorii ce predau la clasa respectivă, în viitorul manual.

E necesar ca el să corespundă cerinţelor unei lucrări ştiinţifice, dar să nu ignoreze nici principiile pedagogice, ţinînd seama de specificul vîrstei elevilor prentru care e destinat.

Discuţiile ample asupra lipsurilor existente în cele două tratate de istoria literaturii tipărite pentru uzul claselor a VIII-a şi a IX-a au devenit desigur îndreptar preţios pentru membrii colectivului care elaborează manualul de clasa a X-a, prevenindu-i să evite astfel de greşeli.

Experienţa cadrelor didactice din întreaga ţară poate fi, de asemenea, de un real folos. Ea trebuie valorificată din plin. Într-adevăr, condiţiile deosebit de grele în care au lucrat profesorii de romînă la clasa a X-a au avut ca rezultat acumularea de către aceştia a unei experienţe preţioase, care nu poate fi trecută cu vederea.

Din articolul tov. Bojin „Discuţii pentru un nou manual de literatură romînă", apreciem în chip deosebit insistenţa cu care s-a apelat la cadrele didactice, dar regretăm că această acţiune n-a fost astfel organizată, încît efectiv noi să putem fi de mai mare ajutor.

Pentru a da sugestii asupra anumitor capitole ale manualului era firesc să cunoaştem în prealabil noua programă a acestei clase, să fim în curent cu faza în care se găseşte redactarea diferitelor capitole în momentul de faţă şi să ni se comunice modul cum şi-a organizat colectivul întreaga sa activitate. Numai astfel propunerile noastre ar fi putut fi concrete, s-ar fi evitat discutarea unor probleme care sînt, poate, deja rezolvate şi am fi fost feriţi de riscul proferării de generalităţi.

Vom face totuşi în articolul de faţă cîteva recomandări generale şi vom da şi o anexă cu unele sugestii în legătură cu programa şi organizarea materiei pe capitole şi lecţii.

Folosind în activitatea noastră didactică cele trei „Manuale" de romînă pentru clasele cursului mediu, tipărite în ultima vreme, am constatat cu uimire că autorii lor nesocotesc principiile pedagogice, ignorînd în mare măsură nivelul de cunoştinţe al elevilor, puterea lor de înţelegere şi capacitatea de asimilare a noţiunilor noi. Credem că trebuie să fim cu atît mai preocupaţi de prevenirea acestor greşeli, cu cît din colectivul de redactare a manualului de clasa a X-a — ne informează articolul tov. Bojin — fac parte profesori din învăţămîntul superior care, în genere, sînt mai puţin familiarizaţi cu problemele specifice şcolii medii, probleme strîns legate de particularităţile de vîrstă ale elevilor. Ne întrebăm dacă în această situaţie n-ar fi mai bine să se elaboreze întîi un tratat de istorie a literaturii (evitîndu-se astfel greşeala făcută cu manualele claselor a VIII-a şi a IX-a), după care să se întocmească manualul. Pe baza concursului anunţat de Ministerul Învăţămîntului şi Culturii pentru luna octombrie a.c. s-ar selecţiona apoi manualul cel mai corespunzător, care ar urma să fie introdus în şcolile noastre.

Acest procedeu ar prezenta mai multe avantaje. Nefiind îngrădiţi de numărul orelor prevăzute în programa şcolară, cercetătorii care studiază perioada respectivă ar putea elabora o lucrare ştiinţifică amplă, bine informată şi just orientată, atît de necesară publicului cititor. La nevoie, ea ar putea servi şi necesităţilor învăţămîntului pînă la apariţia manualului.

Un manual alcătuit după ce problemele cele mai dificile și-au găsit rezolvarea justă într-o istorie a literaturii este la adăpostul deselor revizuiri, care provoacă atîtea nedumeriri printre elevi. El poate fi opera unui colectiv extrem de restrîns, eventual chiar a unui singur om. S-ar evita astfel caracterul de „culegere" de articole asupra diferiților scriitori, s-ar crea o lucrare unitară, cu legătură organică între diferitele sale părți, o lucrare în care materia să fie expusă după același plan, în care să existe o singură concepție, să întîlnim un singur stil. Datorită acestor calități manualul ar fi mult mai ușor folosit de către elevi. Alcătuit de profesori care să fie și buni pedagogi, el ar constitui o armonioasă prezentare a literaturii secolului al XX-lea și ar avea o formă accesibilă, deosebită de exprimarea abstractă și greoaie care înspăimîntă pe elevi în manualele existente.

Desigur că pentru realizarea acestei propuneri ar fi necesar mai mult timp. O întîrziere de cîteva luni este mai puțin gravă decît întocmirea unui manual neizbutit, care reprezintă atîta risipă de timp, energie, bani. Un manual neizbutit stinghereşte simțitor desfășurarea normală a procesului de învățămînt. Într-adevăr, se dezorganizează munca independentă a elevilor, deoarece ei nu mai au încredere în manual și cu greu îi putem convinge să-l consulte. Profesorul se vede silit să intervină la tot pasul, explicînd fragmentele neînțelese, refăcînd planul anumitor paragrafe, înlăturînd balastul de amănunte inutile, într-un cuvînt, încercînd a îndrepta ceea ce inițial a fost greșit conceput.

În cazul cînd lucrările de redactare sînt prea înaintate pentru a se putea reveni asupra planului de muncă în sensul propunerilor noastre, să se stabilească criterii unice de apreciere a operei literare și de prezentare a vieții și activității unui scriitor, astfel încît manualul să aibă o unitate în ceea ce privește felul de organizare și tratare a fiecărui capitol și modul de exprimare.

Caracterizarea generală a epocilor și a scriitorilor să se facă după prezentarea în prealabil a operelor respective (în propunerile asupra programei și tratării fiecărui capitol dăm unele indicații referitoare la conținutul lecțiilor introductive precum și al lecțiilor de sinteză).

Una din problemele de bază, care trebuie să preocupe în chip special colectivul care elaborează manualul, este aceea a dozării materialului prezentat. Din articolul tov. Bojin aflăm cu satisfacție că noua programă prevede, în plus față de cea actuală, studiul scriitorilor: O. Goga, I. Al. Brătescu-Voinești, T. Arghezi, P. Istrati, I. Teodoreanu. Avînd în vedere importanța operei acestor scriitori, desigur că unii din ei vor fi tratați monografic, consacrîndu-li-se cîteva ore. Tov. E. Campus, în articolul său „Să nu pierdem din vedere esențialul", propune să fie menționați pentru perioada 1900—1920 scriitorii C. Sandu Aldea, G. Murnu, N. Dunăreanu, C. Pavelescu, Șt. Petică. Probabil că vor fi propuneri pentru studierea și a altor scriitori, dar de n-ar fi decît acestea, ne dăm seama că s-a adăugat mult la o clasă care deja pînă acum avea o programă școlară foarte încărcată la literatura romînă. Dificultatea precizării sensului ideologic al curentelor literare din secolul al XX-lea, numărul redus de studii de reconsiderare, faptul că unii scriitori n-au fost încă reeditați, îngreuiază nu numai munca istoricilor literari, așa cum judicios arată tov. Bojin, ci și a școlarilor. Dacă la aceste dificultăți mai adăugăm și faptul că după 23 August 1944 n-a existat încă un manual pentru perioada respectivă, ne putem da seama de ce scriitorii secolului al XX-lea sînt mai puțin cunoscuți de către elevii noștri.

Să nu le supraapreciem, deci, nici nivelul de cunoștințe, nici puterea lor de asimilare, făcîndu-le un manual prea complicat. Parte din materialul redactat de colectivul de autori poate fi valorificat într-o istorie literară. Pentru uzul școlii, să se alcătuiască o lucrare logic concepută, simplă, clară. Ea trebuie să constituie pentru viitorii absolvenți ai școlii medii un model atît din punctul de vedere al conținutului cît și al exprimării. În scopul simplificării programei, ținînd seama de completările ce trebuie făcute, se impune o revizuire radicală a acesteia, precizîndu-se proporțiile pe care fiecare paragraf le va căpăta în cadrul capitolului respectiv. Pentru a ajuta munca de redactare a manualului facem în anexă cîteva propuneri în legătură cu organizarea materialului ce urmează a fi prezentat în cadrul celor trei perioade ale literaturii secolului al XX-lea.

În cadrul orelor de limba romînă vom căuta să precizăm pe bază de texte caracterele realismului socialist și să urmărim influența exercitată de scriitorii sovietici asupra celor din țara noastră. În caracterizarea literaturii de după 23 August

se vor folosi cunoştinţele căpătate de elevi în clasele V—VIII şi se va organiza lectura particulară cu deosebită atenţie, pentru a cîştiga timpul necesar. Au fost lăsate la o parte o serie de opere din literatura de după 23 August; ne-am oprit numai la cele a căror valoare este indiscutabilă, pentru a evita eventualele reveniri. Cerem, în acelaşi timp, să se suprime toate datele care nu sînt încă sigure. Revizuirile relative la aprecierea unor scriitori sau opere literare pun pe profesori într-o lumină defavorabilă, creează o atmosferă penibilă în timpul lecţiei şi provoacă nedumeriri şi confuzii în mintea elevilor.

Să se evite discuţiile polemice, care nu servesc la explicarea cunoştinţelor de bază ce trebuie predate elevilor. Să se înlăture amănuntele nesemnificative care îngreunează inutil memoria elevilor. Să se evite aglomerarea de date teoretice nesprijinite pe texte. Enumerarea caracterelor unui curent literar fără ca elevii să aibă posibilitatea de a le verifica pe text, simpla înşirare a numelor de scriitori şi opere în cadrul lecţiilor introductive provoacă supraîncărcarea elevilor cu date pe care le memorează mecanic, pentru ca mai tîrziu să le confunde sau chiar să le dea uitării. Propunerile noastre prevăd pentru literatura decadentă din perioada 1920—1944 citate din N. Crainic, I. Pillat şi I. Barbu, tocmai pentru a evita studierea literaturii în formule şablon, nesprijinite pe texte şi pentru formarea la elevi a unor criterii sănătoase de apreciere a operelor.

Sîntem întru totul de acord cu punctul de vedere al tov. E. Campus privitor la organizarea materiei pe lecţii.

Manualul să fie redactat într-o limbă accesibilă elevilor, să se folosească stilul ştiinţific şi o limbă corectă.

Din punct de vedere tehnic, recomandăm să se sublinieze prin elemente grafice noţiunile esenţiale, făcîndu-le să se deosebească de cele secundare.

Manualul să cuprindă, pe lîngă istoria literaturii, şi textele respective.

Considerăm că sprijinul dat de cadrele didactice din întreaga ţară autorilor care pregătesc manualul de literatură romînă pentru clasa a X-a ar putea fi mult mai eficace dacă, în locul acestor discuţii prea generale şi mai mult teoretice, am avea drept punct de plecare unele capitole care, după ce vor fi fost redactate şi prezentate în şedinţele colectivului, să fie supuse aprecierii publice înainte de a căpăta forma definitivă din manual. Sugestiile juste ar fi folosite pentru îmbunătăţirea întregii munci.

În felul acesta, cît mai mulţi profesori de limba romînă îşi vor putea valorifica experienţa, aducîndu-şi contribuţia de preţ la alcătuirea unui manual adecvat necesităţilor învăţămîntului, aşa cum îl dorim cu toţii.

ANEXA

PROGRAMA

I. **Perioada dintre 1900 — 1920.**

Lecţie introductivă: (două ore)
1. Moştenirea culturală
2. Influenţe literare
3. Factori sociali, politici, culturali
4. Caractere noi ale literaturii din această epocă.

Curente literare:

1. Simbolismul — reviste (o oră)
   Teoretician: O. Densuşianu
   Lecturi din: Al. Macedonschi, D. Anghel, I. Minulescu.

   G. Bacovia — studiu monografic (o oră)
   Simbolismul — caracterizare generală (o oră)

2. Semănătorismul — reviste — programul (dat în manual) (o oră)
   lecturi din: C. Sandu Aldea, Em. Gîrleanu, P. Cerna

St. O. Iosif — monografie
(o oră)
O. Goga — monografie
(două ore)

3. Poporanismul — reviste — programul
(o oră)
teoretician: C. Stere
evoluția curentului — G. Ibrăileanu
lecturi din: Sp. Popescu

C. Hogaș — monografie
(două ore)
G. Ibrăileanu — monografie — evoluția criticii
(două ore)
Lecții de sinteză: semănătorismul și poporanismul
(două ore)

II. Perioada dintre 1920 — 1944.

Lecție introductivă:
(o oră)
Factorii care au determinat dezvoltarea literaturii:
1. Moștenirea culturală.
2. Factori sociali, politici, culturali.
3. Rolul partidului.

1. Manifestări decadente în literatura epocii:
(o oră)
gîndirism — descompunerea simbolismului
N. Crainic, I. Pillat, I. Barbu.

2. Dezvoltarea realismului în literatura epocii:
(o oră)
influența literaturii ruse;
rolul presei progresiste;
lecturi: N. D. Cocea

3. Realismul socialist — M. Gorki, Vl. Maiakovski.
(o oră)
M. Sadoveanu — 11 ore
L. Rebreanu — 5 ore
Cezar Petrescu — 2 ore
I. Al. Brătescu-Voinești 1 oră
G. Galaction — 1 oră
Camil Petrescu — 2 ore
Al. Sahia — 3 ore
G. Bogza — 1 oră

Lecții de sinteză: caracterizarea prozei din perioada respectivă (se vorbește despre I. Teodoreanu și P. Istrati)
(o oră)
L. Blaga — 1 oră
T. Arghezi — 3 ore
G. Topîrceanu — 3 ore
A. Toma — 3 ore
M. Beniuc — 3 ore

Lecții de sinteză: caracterizarea poeziei din perioada respectivă
(o oră)

Caracterizarea dramaturgiei din această perioadă —
(două ore)
lecturi din: A. Davila
M. Sorbul
V. I. Popa

III. Perioada de după 23 August 1944.

Lecție introductivă: (o oră)	Politica culturală a regimului nostru. Perspectivele de dezvoltare ale literaturii în cadrul revoluției culturale din țara noastră.
1. Poezia după 23 August 1944: (trei ore)	A. Toma: *Popor, izvor renăscător* M. Beniuc: *Chivără roșie* E. Jebeleanu: *Lidice* M. Banuș: *Despre pământ* D. Deșliu: *Minerii din Maramureș*
2. Proza: (patru ore)	Caracterizare generală cu exemplificări din: *Nopțile din iunie*, de P. Dimitriu *Desculț*, de Z. Stancu *Bărăgan*, de V. Em. Galan *Un om între oameni*, de Camil Petrescu
3. Dramaturgia după 23 August: (patru ore)	*Bălcescu*, de C. Petrescu *Citadela sfărîmată*, de H. Lovinescu *Mielul turbat*, de A. Baranga
4. Literatura naționalităților conlocuitoare. (trei ore)	

* * *

Total		79 ore
Recapitulare finală . . .	9 ore	
Lucrări scrise	6 ore	
Discuția lucrărilor pregătite acasă și controlul lecturilor . .	5 ore	20 ore
TOTAL GENERAL		*99 ore*

CEA DE A DOUA SESIUNE ŞTIINŢIFICĂ A INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Cea de-a doua sesiune ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice şi-a desfăşurat lucrările între 11—13 aprilie 1957.

Sesiunea s-a deschis printr-o şedinţă plenară, la care au participat reprezentanţi ai C.C. al P.M.R., ai conducerii Ministerului Învăţămîntului şi Culturii, ai C.C. al Sindicatului Muncitorilor din Învăţămînt, precum şi peste 400 de cadre didactice din învăţămîntul elementar-preşcolar, mediu şi superior din întreaga ţară. Cuvîntul de deschidere a fost rostit de tov. prof. Stanciu Stoian, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice. Apoi tov. Cremer Isidor, directorul adjunct al Institutului, a prezentat darea de seamă asupra activităţii Institutului în perioada dintre cele două sesiuni (ianuarie 1956—aprilie 1957).

Darea de seamă a făcut la început o trecere în revistă asupra activităţii desfăşurată de secţiile Institutului pentru elaborarea unui număr important de lucrări ştiinţifice, dintre care unele sînt difuzate, iar altele sub tipar sau în lucru. De asemenea s-a menţionat activitatea pe linia propagandei pedagogice şi a Revistei de pedagogie care, în perioada dintre cele două sesiuni ştiinţifice, a reuşit să apară lunar în condiţii din ce în ce mai bune.

S-a arătat apoi activitatea rodnică desfăşurată de Institutul de ştiinţe pedagogice pentru organizarea şi desfăşurarea sesiunilor regionale şi a celei centrale a „Lecturilor pedagogice" prin care s-a reuşit să fie date la iveală importante realizări ale cadrelor noastre didactice şi să stimuleze activitatea de cercetare ştiinţifică a acestora.

În darea de seamă s-a menţionat aportul primei sesiuni a Institutului de ştiinţe pedagogice de anul trecut în scoaterea la lumină a celor mai importante şi actuale probleme pentru şcoala noastră. Pe baza problemelor frămîntate atunci s-a putut preciza o orientare nouă în ştiinţa educaţiei, concretizată prin forme şi manifestări ale muncii de cercetare; s-a creat o atmosferă de colaborare pe tărîmul ştiinţific între pedagogi cu pregătire şi de vîrste diferite, ca şi între instituţii cu preocupări înrudite.

Actuala sesiune ştiinţifică a fost organizată ţinînd seama de experienţa acumulată atît din sesiunea ştiinţifică precedentă, cît şi din rezultatele „Lecturilor pedagogice". Caracteristic pentru sesiunea din anul acesta este faptul că ea se axează pe două evenimente de o deosebită importanţă, legate de istoria societăţii noastre şi evoluţia ştiinţei pedagogice universale („Participarea cadrelor didactice la răscoalele ţărăneşti din 1907" şi „I. A. Komensky şi moştenirea sa pedagogică"). La temele principale se adaugă şi altele privind diferitele probleme actuale ale dezvoltării ştiinţei pedagogice şi învăţămîntului din ţara noastră; educaţia comunistă a tineretului, probleme ale pedagogiei generale şi istoriei pedagogiei romîneşti, altele în legătură cu îmbunătăţirea metodelor de predare, cu psihologia pedagogică şi defectologia, cu învăţămîntul superior.

În cadrul sesiunii, în şedinţa plenară şi în cele 10 secţii şi sectoare, au fost prezentate de către cadre didactice din învăţămîntul elementar-preşcolar, mediu şi superior, 81 de comunicări, grupate astfel:

1. **Istoria pedagogiei** — *Răscoalele ţărăneşti din 1907 şi probleme ale istoriei pedagogiei în R.P.R.* (12):

Prof. STANCIU STOIAN, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice: *„Spiru Haret şi politica sa şcolară în legătură cu răscoalele ţărăneşti din 1907"*; CREMER ISIDOR, director adjunct al Institutului de ştiinţe pedagogice: *„Situaţia învăţămîntului în preajma Lui 1907"*; MIRCEA ŞTEFAN, lector Univ. „C. I. Parhon", Bucureşti: *„Participarea învăţătorilor la răscoala din 1907 şi represiunile împotriva lor"*; ANDREI N., şeful Cabinetului pedagogic Craiova, STOICA M., POPESCU ŞT. metodişti: *„Participarea cadrelor didactice din regiunea Craiova la răscoalele ţărăneşti din 1907"*; TEODORESCU N. GH., directorul Şcolii de 7 ani — Muşăteşti — Raionul Curtea de Argeş: *„50 ani de la răscoala ţăranilor din 1907 (Rolul tiparniţei de la Muşăteşti)"*; MUNTEANU ROMUL: *„Participarea învăţătorilor şi profesorilor la răscoalele ţărăneşti din 1907 oglindită în literatură"*; DOMOCOŞ EMIL, redactor şef al Revistei de pedagogie: *„Revoluţia din 1905—1907 în Rusia şi unele probleme ale învăţămîntului şi şcolii"*; DINU CONST. şi GARTENBERG LEONTINA, cercetători principali ai Institutului de ştiinţe pedagogice: *„Învăţămîntul în presa muncito-*

rească în anii 1872—1921"; ENESCU N., cercetător la filiala Institutului de ştiinţe pedagogice, Iaşi: *„Lupta lui Gh. Asachi în Moldova pentru predarea învăţămîntului în limba romînă"*; ANTOHI ION şi ANDRONIC ALEXANDRU, lectori I.P.C.D., Iaşi: *„Contribuţia la istoricul şcolilor săteşti din Moldova în prima jumătate a sec. al XIX-lea"*; ROMAN I., lector I. P.C.D., Iaşi: *„Preocupări de învăţămînt practic în fosta şcoală normală „V. Lupu"*; NETEA VASILE, profesor, Bucureşti: *„George Barijiu, pedagog şi îndrumător al învăţămîntului romînesc din Transilvania"*.

2. **Istoria pedagogiei** — *I. A. Komensky şi moştenirea sa pedagogică* (10).

Prof. STANCIU STOIAN, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice şi ANTOHI IOSIF, cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice: *„Opera lui Komensky, operă de temelie a şcolii şi pedagogiei moderne"*; BAKO BELA, conf. Univ. „Bolyai", Cluj: *„Activitatea lui I. A. Komensky în Transilvania"*; BOLOGA LUCIAN, profesor Sibiu: *„I. A. Komensky şi influenţa sa asupra şcolilor româneşti din Transilvania"*; MANOLACHE ANGHEL, conf. Instit. de cultură fizică, Bucureşti: *„Disciplina în sistemul pedagogic al lui Komensky"*; AVĂDANEI M., lector I. P. C. D., Iaşi: *„Intuiţia în concepţia pedagogică a lui Komensky;* BUNESCU ALEX., prof. Cîmpulung-Muscel: *„Intuiţia la I. A. Komensky, în lumina învăţăturii lui I. P. Pavlov"*; ANTOHI I., TZUREA ALEXANDRINA, lectori la Institutul Politehnic, Bucureşti; DRĂGULESCU CONST., secretar ştiinţific la Institutul de ştiinţe pedagogice: *„Actualitatea gîndirii lui I. A. Komensky în predarea limbilor străine"*; GRIGORIU BERNARD, prorectorul Institutului „M. Gorki", Bucureşti: *I. A. Komensky — „Didactica magna"*; TRUŢER TIBERIU, conf. Univ. „C. I. Parhon", Bucureşti: *„Cu privire la lucrarea lui I. A. Komensky: „Orbis sensualium pictus"*; ANTOHI ION, lector I.P.C.D., Iaşi: *„Elemente materialiste în „Orbis sensualium pictus" de I. A. Komensky"*.

3. **Teoria pedagogiei** (11).

VĂIDEANU GH., lector I.P.C.D., Iaşi: *„Discuţii pe marginea definiţiei pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei"*; TODORAN D., profesor Univ. „V. Babeş", Cluj: *„Despre premisele teoretice ale pedagogiei"*; prof. GABREA IOSIF, cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice: *„Problema legii în pedagogie"*; PENTEŞ I., învăţător, Strehaia, reg. Craiova: *„Forme ale legăturii dintre şcoală şi familie"*; IONESCU IOANA, lector I.P.C.D., Bucureşti: *„Din munca diriginţelui pentru formarea capacităţii de muncă independentă la elevii clasei a V-a;* ŢÎRCOVNICU I., directorul Şcolii medii, Oraviţa; *„Educaţia ideologică şi politică a elevilor în procesul de învăţămînt"*; FUIOR SOFIA, cercetător la Institutul de ştiinţe pedagogice: *„Procedee în rezolvarea temelor pentru acasă"*; COMĂNESCU I., profesor, Oradea Mare: *„Unele constatări cu privire la concepţia despre lume şi viaţă a elevilor din şcoala medie"*; GHIVIRIGĂ MIHAI, cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice: *„Despre vizitele în întreprinderi"*; ROŞIANU OSC. şi ŞTEFĂNESCU C., profesori: *„Unele probleme organizatorice legate de învăţămîntul politehnic"*; TUDOR T., profesor, Sighişoara: *„Aportul desenului la problema politehnizării învăţămîntului"*.

4. **Psihologia pedagogică** (8):

Prof. ROŞCA ALEX., Univ. „V. Babeş", Cluj: *„Date privitoare la fundamentarea psihologică a principiului intuiţiei"*; RADU I., cercetător la filiala Institutului de ştiinţe pedagogice, Cluj: *„În legătură cu formarea priceperilor şi deprinderilor matematice ale elevilor"*; STRĂCHINARU ION, profesor, Iaşi: *„Precizări în problemele caracterului tulburărilor psihice la copii"*; BEJAT MARIAN, cercetător principal la Institutul de psihologie al Academiei R.P.R., Bucureşti: *„Ştefan Michăilescu şi unele probleme de psihologie pedagogică"*; VEDEA CONST., prof. Şcoala nr. 184, Bucureşti: *„Introducere în studiul timidităţii"*; TUCICOV-BOGDAN ANA, lectoră Univ. „C. I. Parhon", Bucureşti: *„Unele consideraţii teoretice şi constatări de ordin practic în psihologia tratării individuale a elevilor"*; BOGDAN TIBERIU, lector Univ. „C. I. Parhon", Bucureşti: *„Particularităţile psihice ale personalităţii delicvenţilor minori în lumina unor cercetări mai recente""*; CAZANGIU ALEX., asist. Univ. „C. I. Parhon", Bucureşti: *„Cîteva consideraţii asupra psihologiei delicvenţilor minori"*.

5. **Defectologie** (9):

PUFAN CONST., prodecanul Facultăţii de filozofie, Bucureşti: *„Particularităţile psihologice ale abstracţiei şi generalizării la copilul surdo-mut în perioada începu-*

tului demutizării"; CIORNENSCHI AL., şeful secţiei şcoli speciale din Ministerul Învăţămîntului şi Culturii şi CIUMĂGEANU D., prof. Şcoala surdo-muţi, Cluj: *„Precizări în legătură cu scopul şcolilor de surdo-muţi"*; MARE VALER, cercetător la filiala Institutului de ştiinţe şi CIUMĂGEANU D., profesor, Cluj: *„Observaţii în legătură cu vocabularul copiilor surdo-muţi"*; CIUMĂGEANU D., profesor, Şcoala surdo-muţi, Cluj: *„Unele observaţii în legătură cu însuşirea verbului de către elevii surdo-muţi"*; SEN ALEXANDRU, cercetător la Institutul de psihologie al Academiei R.P.R., Bucureşti: *„Aspecte ale jocului de creaţie la copiii oligofreni"*; IONESCU VALENTINA, cercetător la Institutul de psihologie al Academiei R.P.R., Bucureşti: *„Desfăşurarea construcţiei cu elemente geometrice (cuburi) la copiii oligofreni din clasele I şi a II-a"*; ROTH VALTER, cercetător principal la Filiala Institutului de ştiinţe pedagogice, Cluj: *„Despre posibilitatea folosirii imaginilor cu contur reliefate ca material intuitiv la şcolile de orbi"*; GOREA D. şi FRÎNCU D., profesori, Şcoala specială de orbi, Cluj; NAIA FILIP şi colectivul Şcolii de orbi nr. 5, Bucureşti: *„Perioada pregătitoare pentru învăţarea alfabetului „Braille"*.

6. **Învăţămîntul superior** (7):

Prof. BÎRSĂNESCU ŞT., Univ. Iaşi şi conf. GAFIŢEANU D., director I.P. C.D., Iaşi: *„Problema prelegerii"*; Prof. STANCIU STOIAN, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice, COMAN ANYE şi GHIVIRIGĂ LUMINIŢA, cercetători principali la Institutul de ştiinţe pedagogice: *„Problema seminarului"*; P. POPESCU-NEVEANU, prorectorul Univ. „C. I. Parhon", Bucureşti: *„Sarcinile cadrelor didactice în educarea comunistă a studenţilor"*; BERCA ION, conf. Institutul pedagogic Bucureşti: *„Educarea studenţilor în spiritul dragostei de profesie"*; ANTOHI I., MAXIM GH., POPESCU FL., lectori la Institutul Politehnic, Bucureşti: *„Cum contribuie practica în producţie a studenţilor la formarea profilului etic profesional"*; BĂDESCU RADU, profesor, Institutul de Mine, Bucureşti: *„Metodica predării matematicii la şcolile tehnice superioare"*; STOICHIŢA I., lector I.E.S.P., Bucureşti: *„Utilizarea statisticii în cunoaşterea activităţii personale a studenţilor şi îmbunătăţirea procesului de învăţămînt"*.

7. **Metodele de predare:** *Învăţămîntul elementar preşcolar* (6):

CREMER ISIDOR, director adjunct al Institutului de ştiinţe pedagogice şi GHIVIRIGĂ LUMINIŢA, cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice: *„În legătură cu aplicarea principiului intuiţiei pe baza manualului de citire pentru cl. I"*; BOŞTINĂ MARIA, cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice şi CONSTANTIN GHEORGHE, profesor, Bucureşti: *„Probleme de predarea muzicii la cl. I—IV;* MINEA TITUS, învăţător, Oraşul Stalin: *„Lucrările practice şi lucrul manual la cl. I—IV"*; ARSENE SPIRIDON, înv. Bîrlad: *„Organizarea predării lucrului manual la clasa a II-a"*; MANASIA VIRGINIA, cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice: *„Cîteva aspecte ale procesului instructiv la preşcolari"*; IONESCU ALEXANDRINA, educatoare, R. Vîlcea: *„Unele aspecte ale formării bunelor deprinderi în grădiniţele de copii"*.

8. **Ştiinţele umaniste** (6):

BOTEZ TEOFANA, lector, I.P.C.D., Timişoara: *„Cu privire la ordinea predării cazurilor declinării în limba rusă la cl. a V-a în şcolile cu limba de predare română"*; CHIOSA CLARA, cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice: *„Analiza limbii literare"*; FAIFER LAURENŢIU, lector I.P.C.D., Iaşi: *„Analiza literară în şcoala medie"*; „IONESCU-MICIORA ELIZA, cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice: *„Vocabularul elevilor"*; DUMITRESCU VIORICA, cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice: *„Predarea comparativă, principiu de bază în studiul limbilor"*; BELDESCU GH., profesor, Buzău: *„Raportul dintre ortografie şi ortoepie"*.

9. **Ştiinţele naturii** — *Matematica, fizica, chimia* (6).

SACTER O., conf. I.P.C.D., Bucureşti: *„Cu privire la predarea calculului aproximativ în şcoala medie"*; RUSU EUGEN, conf. I.P.C.D., Bucureşti: *„Observaţii asupra mijloacelor de stimulare în învăţarea matematicii"*; HOLLINGER A., prof. emerit, Bucureşti: *„Noţiunea de funcţie în şcoala medie"*; BLUMEN D. şi BOSTAN OCT., cercetători principali la Institutul de ştiinţe pedagogice: *„Legarea teoriei de practică în studiul fizicii şi chimiei, condiţia de bază în realizarea învăţămîntului politehnic"*; RIŞAVI I., conf. I.P.

C.D., București: *„Lecțiile de laborator la chimie și rolul lor în politehnizarea învățămîntului"*; LIGOR I., profesor, București: *„Unele probleme ale predării fizicii în școala medie"*.

10. **Științele naturii:** *Științele naturale — geografie* (6):

PTEANCU PAUL, profesor, Carei: *„Planificarea lucrărilor și organizarea muncii elevilor pe terenul școlar experimental"*; RÎMBU I., profesor, Roman: *„Formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi pe terenul experimental"*; CSENGERI ECATERINA și POPOVICI LUCIA, cercetători principali la Institutul de științe pedagogice: *„Ion Ionescu de la Brad și unele probleme ale predării științelor agricole în școală"*; ANDRONIC AL. și UNGUREANU GH., lectori I.P.C.D., Iași: *„Dezvoltarea învățămîntului agricol în Moldova în prima jumătate a sec. al XIX-lea"*; GHIBEDEA ION profesor emerit, Timișoara: *„Cum am început să deprind pe elevi cu orientarea pe hartă"*; ANDREI VICTOR, profesor, Școala medie nr. 28, București: *„Studierea orașelor în cadrul predării geografiei"*.

Bogăția și varietatea temelor prezentate în comunicări au provocat discuții ample și interesante, la care au contribuit majoritatea participanților. Discuțiile, din secții, care s-au purtat la un înalt nivel științific, au subliniat, pe de o parte, problemele mai importante ridicate de autori, pe de alta, au dat la lumină unele aspecte noi, rod al cercetărilor proprii.

Pentru a ilustra cele două teme principale ale sesiunii, Institutul de științe pedagogice a organizat și o expoziție în care a fost expus un variat material documentar privind participarea cadrelor didactice la răscoalele țărănești din 1907, precum și ediții originale din lucrările lui I. A. Komensky. Expoziția a fost cercetată cu un deosebit interes atît de participanții la sesiune cît și de alte cadre didactice din capitală și provincie.

Concluziile asupra desfășurării lucrărilor din cadrul sesiunii științifice au fost prezentate de tov. prof. STANCIU STOIAN, directorul Institutului de științe pedagogice în ședința de închidere care a avut loc în după amiaza zilei de 13 aprilie.

Făcînd o caracterizare a comunicărilor susținute tov. prof. Stanciu Stoian a arătat că lucrările referitoare la răscoalele țărănești din 1907 au prilejuit luarea de contact cu evenimentele din 1907 și cu aspecte din istoria pedagogiei românești. S-a putut adînci astfel un moment din trecutul nostru, care ne va ajuta să facem unele aprecieri pe linia reconsiderării trecutului nostru pedagogic progresist. Alte probleme care neau preocupat au fost cele legate de comemorarea lui Komensky. Lucrările, în legătură cu Komensky, n-au fost numai comemorative. Cu acest prilej, s-au abordat probleme de pedagogie universală nu numai pentru noi, ci și pentru a contribui la lupta, care se duce pe alt plan, la lupta pentru pace. Comitetul Național a hotărît, de asemenea, organizarea acestei comemorări. Lucrările privitoare la I. A. Komensky au avut deci un dublu scop: științific și educativ.

Din punct de vedere științific, nu s-au mărginit la un exercițiu — ci s-a realizat și un început de contribuție la probleme, care pot să intereseze și alte țări. Studiind activitatea lui Komensky pe teritoriul țării noastre, s-a adus în acest fel o contribuție la pedagogia universală, în legătură cu Komensky, de care se ocupă oameni de specialitate, așa numiții komenologi. Este important pentru noi să pătrundem adînc opera lui Komensky, moștenirea ce ne-a lăsat, dar să ne ferim de greșala în care am putea cădea de a-l moderniza atribuindu-i unele idei pe care nu le-a avut.

In sectorul didactico-metodic, s-au prezentat lucrări referitoare la învățămîntul preșcolar și elementar.

Legarea teoriei de practică a fost o preocupare serioasă în toate secțiile, în toate discuțiile. Cadrele didactice încep să înțeleagă tot mai adînc sensul legăturii între teorie și practică în problema politehnizării învățămîntului. Problema formării deprinderilor de muncă a făcut de asemenea obiectul unor serioase discuții.

In domeniul teoriei educației am făcut un pas înainte, față de anul trecut. Acum s-au prezentat lucrări bazate pe cercetări proprii, ca, de pildă, educația ideologico-politică a elevilor, educația comunistă a studenților. Poate că ar fi fost bine să se pună mai mult accent pe această problemă. Să se fi stăruit mai mult asupra rolului organizației de pionieri și al U.T.M.-ului în educația tineretului. Bine reprezentată a fost secția de psihologie și defectologie. Catedra de psihologie de la Cluj (tov. prof. Roșca), ca-

tedra de psihologie de la Bucureşti şi Institutul de psihologie al Academiei R.P.R. din Bucureşti (tov. prof. acad. M. Ralea) au dat un preţios ajutor.

La defectologie, s-au prezentat lucrări numeroase, probleme variate şi foarte serios studiate. Aceasta înseamnă că, în ţara noastră, avem un activ pe care ne putem bizui, pentru a pregăti elemente necesare şcolilor speciale. După cum se ştie, asemenea elemente, pînă acum se pregăteau numai în străinătate. De acum înainte, vor putea fi pregătite în ţara noastră.

De pildă, în tiflopedagogie şi surdopedagogie avem deja cadre bine pregătite, iar în secţie s-au purtat discuţii ample legate de laturile practice ale acestei activităţi în domeniul oligofreniei însă, discuţiile au fost mai generale.

O menţiune specială trebuie să facem pentru secţia învăţămîntului superior, care va avea un rol deosebit de important. In trecut, se considera că în învăţămîntul superior este suficient să existe pregătirea ştiinţifică a cadrelor didactice. Sîntem de acord că un cadru didactic pentru învăţămîntul superior să fie bine pregătit din punct de vedere ştiinţific. Dar cadrele didactice din învăţămîntul superior trebuie să aibă şi o pregătire pedagogică. Oamenii de ştiinţă să fie şi educatori, cu atît mai mult, cu cît nu putem folosi pedagogia creată pentru învăţămîntul elementar şi mediu. Va trebui să creăm o pedagogie pentru învăţămîntul superior.

Referindu-se la activitatea secţiei de teoria pedagogiei, tov. Prof. Stanciu Stoian precizează că am făcut şi aci un pas înainte, prin atacarea unor probleme de bază ale teoriei pedagogice. Poate că încă n-am îndrăznit suficient. Trebuie să criticăm şi să îndrăznim şi mai mult. Chestiunile de bază ale teoriei pedagogiei constituie un teren arid. In U. R. S. S. s-au discutat problemele de bază pentru biologie, pedagogie, etc. In aceste probleme s-a căzut adesea în scolasticism. Noi trebuie să le abordăm fie şi numai pentru a verifica bazele cunoaşterii pedagogiei teoretice.

In ce priveşte latura metodologică a muncii de cercetare constatăm, de asemenea, un progres. Se vede, de pildă în istoria pedagogiei, străduinţa de documentare. S-a mers pe linia unor elemente noi. Am avut pînă acum un defect: în cercetările de istoria pedagogiei am mers în urma istoricilor. Am aşteptat ca să clarifice ei anumite probleme şi apoi să intervenim şi noi în istoria pedagogiei. Nu putem aştepta pe istorici... şi apoi să trecem la cercetările de istoria pedagogiei. Dimpotrivă, să trecem la cercetări de istoria pedagogiei şi poate astfel vom aduce, de pe poziţia noastră, contribuţii la rezolvarea problemelor de istorie generală.

O altă dovadă asupra faptului că tovarăşii noştri încep să aibă metode de cercetare din ce în ce mai bune este faptul că în lucrările noastre se folosesc pe o scară mai largă metoda observării şi experimentul. In trecut se folosea cu precădere metoda anchetelor care acum a fost înlocuită prin observare directă şi experiment, care sînt aplicate la şcoala de bază şi la alte şcoli. Evident că ar fi necesar ca cercetătorii ştiinţifici să fie şi practicieni în învăţămînt pentru ca ei să-şi desfăşoare munca de observare prin proprie experienţă.

In continuare, vorbitorul remarcă modul cum s-au desfăşurat discuţiile. Ceea ce a adus nou, în această privinţă, actuala sesiune este faptul că, dacă anul trecut discuţiile au fost vii, de data aceasta ele au fost şi de calitate, ridicîndu-se la un înalt nivel ştiinţific, chiar dacă, uneori, comunicările au fost mai scăzute. Ele au dovedit o ţinută a cadrelor didactice din învăţămîntul elementar-preşcolar, mediu şi superior, precizarea unei metode de cercetare, posibilitatea acestora de a pătrunde adînc în domeniul cercetărilor pedagogice.

Avem desigur şi deficienţe în munca noastră ştiinţifică. O deficienţă de fond, pe care o socotim chiar foarte serioasă, este în domeniul istoriei pedagogiei. Se pare că fiind încă la început în această muncă, acceptăm cu prea multă uşurinţă fapte date şi prezentate într-un anumit fel de către burghezie. Le vedem şi noi, de pe poziţia noastră, ca şi ei. Nu sîntem încă destul de formaţi pentru a le vedea din punct de vedere al materialismului dialectic şi istoric. Va trebui să privim toate faptele de pe poziţia materialismului dialectic şi istoric şi să le reconsiderăm din acest punct de vedere.

Unele lucrări nu sînt în formă definitivă. Unele au fost făcute în pripă. Se constată în unele muncă şi material, dar nu sînt prelucrate suficient, pentru a se putea face prezentarea lor în spirit nou şi a putea trage toate concluziile. In

această privință, există și o scuză obiectivă pentru cercetători, care pînă la sfîrșitul anului 1956, au fost prinși prea mult în lucrările „Lecturilor pedagogice". Pentru viitor am propus — și forul tutelar a admis — ca sesiunile științifice să fie stabilite din doi în doi ani alternînd cu sesiunile de „Lecturi pedagogice".

In încheiere, tov. prof. Stanciu Stoian arată că terminînd lucrările sesiunii științifice, Institutul de științe pedagogice și cercetătorii în domeniul pedagogiei au făcut un pas înainte în adîncirea celor mai importante probleme ale muncii lor. Sarcina de bază a tuturora este de a-și strînge rîndurile, de a analiza lipsurile și a merge înainte pe calea indicată de partid și guvern pentru dezvoltarea continuă a științei pedagogice și a învățămîntului în patria noastră.

*

In cadrul ședinței plenare de închidere, tov. Cremer Isidor, directorul adjunct al Institutului de științe pedagogice a dat citire telegramei primite de la tov. N. Gonciarov, vicepreședintele Academiei de științe pedagogice din Moscova și răspunsului propus adunării, care au următorul conținut:

Profesor Stanciu Stoian
Institutul de științe pedagogice
Str. Spiru Haret nr. 8 București

Prezidiumul Academiei de științe pedagogice salută cu căldură pe participanții sesiunii științifice închinate marelui Komensky. Dorim succese în munca de creație tuturor colaboratorilor Institutului.

N. Goncearov
Vicepreședintele Academiei
de științe pedagogice
Moscova

Către
Prof. N. Goncearov
Vicepreședintele Academiei de științe pedagogice, Moscova

Cercetătorii și cadrele didactice din învățămîntul elementar-preșcolar, mediu și superior, participanți la sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice mulțumesc călduros pentru urările trimise în legătură cu buna reușită a lucrărilor sesiunii și vă trimit, la rîndul lor, un cordial salut. Asemenea atenții din partea d-voastră acordate muncii noastre au constituit și vor constitui mereu, pentru noi, un imbold în plus în străduința de a realiza o contribuție cît mai substanțială la clarificarea celor mai actuale probleme ale învățămîntului și pedagogiei din R.P.R.

Cercetătorii și cadrele didactice participante la sesiune vă exprimă, în același timp, dorința de a consolida și mai mult relațiile de prietenie și colaborare cu înaltul for al științei pedagogice din Moscova în interesul îmbunătățirii continue a muncii noastre comune de instruire și educare comunistă a tinerei generații.

Prof. Stanciu Stoian
Directorul Institutului de științe pedagogice

CEA DE A V-a SESIUNE ȘTIINȚIFICĂ A UNIV. „C. I. PARHON"

Între 17—23 martie a.c. a avut loc cea de-a cincea sesiune științifică a Universității „C. I. Parhon", în care au fost prezentate peste trei sute de comunicări.

În subsecția de psihologie-pedagogie au fost expuse 15 comunicări, dintre care opt au fost strîns legate de unele probleme actuale ale muncii instructiv-educative și de unele aspecte ale istoriei pedagogiei românești.

Astfel, în comunicarea „Ideile sociale și despre școală ale lui Spiru Haret", tov. prof. Stanciu Stoian a dat o interpretare nouă — decît aceea care a fost dată înainte — ideilor sociale și despre școală ale lui Haret. În partea de început a comunicării autorul s-a referit la concepția socială a lui Haret, așa cum reiese mai ales din lucrarea sa „Mecanica socială", demonstrînd existența, în gîndirea acestuia, a unor elemente materialiste cu vădite înclinații spre explicații idealiste. Trecînd la expunerea activității școlare a lui Haret, tov. prof. *Stanciu Stoian s-a oprit asupra legii* din 1898, arătînd că motivul trifurcării învățămîntului „secundar" în învățămînt clasic, real și modern — stă în preocuparea lui Haret de a ridica învățămîntul realist pe picior de egalitate, cel puțin cu învățămîntul clasic — singurul care pînă atunci asigura absolvenților dreptul de a intra în învățămîntul superior.

Referindu-se la concepția lui Haret asupra activității extrașcolare a învățătorilor, autorul arată că în concepția

acestuia, activitatea extraşcolară era strîns legată de situaţia socială a ţărănimii, întrucît el considera că soluţia problemei ţărăneşti poate fi găsită prin activitatea culturală, instrument hotărîtor în îmbunătăţirea stării intelectuale, morale şi materiale a ţărănimii.

În această privinţă, Haret s-a situat pe poziţia poporanismului şi iluminismului folosind activitatea culturală înaintea luptei politice şi fiind împotriva luptei dusă de clasa muncitoare.

Poziţia lui Haret s-a conturat şi definit, mai precis, atunci cînd răscoalele ţărăneşti din 1907 l-au obligat să adopte o poziţie mai clară. Despre aceasta însă, autorul a prezentat o altă comunicare în cadrul sesiunii ştiinţifice a Institutului de ştiinţe pedagogice din aprilie a.c.

Tov. lector S. Năstăsescu — în comunicarea sa „Alexandru Odobescu profesor la Universitatea din Bucureşti" a prezentat unele din ideile pedagogice cuprinse în cursul de Arheologie pe care acest clasic al literaturii noastre l-a ţinut la universitate între anii 1874—1875.

În acest curs Odobescu insistă asupra probităţii în ceea ce priveşte conţinutul ştiinţific al prelegerilor, a combativităţii intransigente a profesorului în apărarea adevărului ştiinţific şi mai ales a atitudinii creatoare a acestuia, în tratarea problemelor prezentate studenţilor.

Comunicarea tov. lector Bianca Bratu „Anii de învăţătură ai lui Ion Creangă", este o parte dintr-o amplă monografie în care este tratată activitatea şi opera pedagogică a marelui nostru povestitor.

În partea prezentată la această sesiune tov. B. Bratu a urmărit să prezinte conţinutul şi organizarea diferitelor şcoli la care a urmat Creangă, reuşind astfel să redea o imagine fidelă şi bogată a stării învăţămîntului din Moldova de la jumătatea secolului al XIX-lea. Dacă şcoala de la Humuleşti a fost prezentată pe baza „Amintirilor" lui Creangă, şcoala de la Broşteni a învăţătorului Nanu şi mai ales cea de la Tîrgul Neamţ a „părintelui Dinu" au fost prezentate pe baza unui bogat material documentar, care aruncă o nouă lumină asupra aşezămintelor de învăţătură, de acum o sută de ani.

Concomitent cu expunerea situaţiei învăţămîntului, autoarea a căutat să desprindă unele influenţe pe care, cei mai valoroşi din dascălii lui Creangă, le-au avut asupra formării viitorului învăţător.

Tov lector M. Ştefan a prezentat comunicarea „Participarea învăţătorilor la răscoalele din 1907 — perioada represiunilor".

Pe baza cercetării critice a documentelor de arhive, a presei din jurul anului 1907, a bibliografiei răscoalelor şi în special pe baza mărturiilor culese în călătoriile întreprinse în mai multe sate din regiunea Bucureşti, tov. M. Ştefan a alcătuit o lucrare axată pe următoarele trei probleme: a) rolul învăţătorilor în pregătirea răscoalelor, b) rolul învăţătorilor în desfăşurarea răscoalelor, c) activitatea învăţătorilor în sprijinul ţărănimii în perioada represiunii.

Comunicarea a stîrnit interes prin prezentarea luptei cu adevărat eroice a unor învăţători în slujba poporului (Stan Crudu, Ion Petrescu ş.a.) şi prin concluziile generale judicioase, cu privire la participarea celei mai mari părţi a învăţătorilor la marea răscoală.

În comunicarea „Petrache Poenaru — organizator al şcolilor săteşti în Muntenia", asistentul Ion Stanciu a arătat că meritul principal în deschiderea şcolilor săteşti în acest principat revine lui P. Poenaru ca director al şcolilor şi nu vornicului D. Ghica, aşa cum susţin aceia care se referă la acest aspect al istoriei învăţămîntului romînesc. În continuare a fost prezentată munca lui Petrache Poenaru pentru asigurarea pregătirii candidaţilor de învăţători la şcolile orăşeneşti, pentru tipărirea tablelor lancastrice etc., — precum şi activitatea acestuia pentru dezvoltarea învăţămîntului.

Paralel cu prezentarea muncii legate de organizarea şcolilor săteşti — din 1838 pînă la 1848 — autorul a expus şi ideile sociale şi pedagogice ale lui Poenaru, care au stat la baza întregii sale activităţi de organizare a învăţămîntului în satele Munteniei.

Lucrarea tov. conf. C. Pufan „Însuşirea flexibilităţii cuvintelor şi a relaţiilor dintre ele de către copilul surdo-mut în procesul demutizării", se referă la influenţa pe care o exercită topica gîndirii în imagini asupra topicii învăţării cuvintelor la copilul surdo-mut în perioada demutizării. Se scot în evidenţă caracteristicile noţiunilor întîlnite la surdo-mutul nedemutizat şi felul în care se leagă între ele imaginile spre a deservi procesul comunicării prin mimică-gesticulaţie. În funcţie de aceste caracteristici se explică dificultăţile întîmpinate de surdo-

mut în învățarea flexibilității cuvintelor și a raporturilor dintre noțiunile exprimate prin cuvintele respective.

Tovarășa lector Ursula Șchiopu în comunicarea sa „Aspecte ale atenției la școlarul mic" a prezentat o parte a unei lucrări mai ample care tratează problema atenției școlarului mic.

În comunicare s-au prezentat numai două aspecte ale atenției: a) atenția pe plan ideativ și perceptiv și b) atenția pe plan relativist-social-etic — ultimul aspect scăpînd cercetării celor mai mulți dintre psihologi.

Pe baza a numeroase experimente s-a ajuns la concluzia că orientarea atenției copilului este legată de orientarea generală a personalității sale, de nivelul înțelegerii și atitudinii ce are față de cerințele ce se exprimă față de el. Iată de ce orientarea atenției copilului școlar depinde de calitatea generală a muncii ce se duce cu el.

Comunicarea „Cîteva observații cu privire la posibilitatea de concretizare a unor noțiuni de către copiii preșcolari" a tov. lector P. Pufan a tratat o temă restrînsă, dar cu rezultate destul de interesante.

Autorul și-a propus să cerceteze ideile ce se pot folosi în instituțiile preșcolare pentru concretizarea noțiunilor — ca mijloc de întărire și precizare a acestora. În cercetarea sa autorul a plecat de la ipoteza că cu cît copilul e mai mic, cu atît ajutorul ce i se dă în operația de concretizare a noțiunilor, trebuie să se adreseze cu precădere primului sistem de semnalizare. În urma experimentelor făcute însă, a ajuns la concluzia la care nu se aștepta: cu cît copilul e mai mic cu atît trebuie să fie ferit, în momentul concretizării noțiunilor, de acțiunea stimulenților concreți, ce privesc noțiunile respective. Acestor copii e mai bine să li se dea exemple pe cale verbală — întrucît acestea nu exercită o influență prea puternică asupra copilului, dîndu-i posibilitatea să-și amintească și alte exemple ce se referă la noțiunea respectivă.

În această sesiune s-au prezentat comunicări variate, cu teme interesante care au ridicat probleme noi, discutate cu viu interes de către participanți.

I. S.

SĂRBĂTORIREA A 500 DE ANI DE LA ÎNSCĂUNAREA LUI ȘTEFAN CEL MARE

La 12 aprilie a.c. s-au împlinit 500 de ani de la înscăunarea lui Ștefan cel Mare ca domn al Moldovei.

Elevi din întreg cuprinsul țării s-au pregătit din vreme să întîmpine această sărbătoare. Îndrumați de învățători și profesori elevii au studiat condițiile în care Ștefan cel Mare a condus lupta împotriva cotropitorilor Moldovei. Mulți școlari din orașele și satele regiunii Suceava, ca și din alte regiuni ale țării au participat în orașul Suceava, alături de localnici la sărbătorirea a 500 de ani de la înscăunarea domnitorului.

Festivitatea a început cu un simpozion care a avut loc în sala „Ciprian Porumbescu" la care elevii și cadrele didactice și-au dat o largă contribuție. După susținerea referatului „Lupta poporului pentru libertate și independență în timpul domniei lui Ștefan cel Mare" de prof. Nicodim H., Șc. medie nr. 1 Suceava, tov. Aurelia Jauca, prof. la Șc. medie nr. 2 din localitate a prezentat figura lui Ștefan cel Mare desprinsă din paginile scriitorilor noștri, din doinele și legendele pline de înțelepciune ale poporului. Apoi, elevii Școlii medii nr. 1 au prezentat un program artistic. Rînd pe rînd s-au perindat pe scenă aspecte din viața și activitatea lui Ștefan Vodă al Moldovei. S-au recitat poezii: „Mama lui Ștefan cel Mare" de Dimitrie Bolintineanu, capitolul V din poemul „Dumbrava Roșie" de Vasile Alecsandri și ultimul act din drama lui Barbu Delavrancea „Apus de soare".

Tot cu această ocazie la Muzeul regional din Suceava s-a deschis o expoziție cu tema „Ștefan cel Mare și epoca sa". Elevii și profesorii din Suceava și oaspeții din toate colțurile țării, muncitori și funcționari localnici — tineri și vîrstnici — au vizitat muzeul, urmărind cu atenție filele de pergament ale zapiselor și uricelor întărite cu pecetea domnească, picturi, sculpturi, arme de apărare, unelte meșteșugărești, fragmente de ceramică și piatră sculptată și alte obiecte din anii îndelungatei domnii a lui Ștefan Voivod.

Cu prilejul acestei sărbătoriri în sala de festivităţi a Şcolii medii nr. 1 — frumos împodobită — a avut loc şi solemnitatea de atribuire a numelui de „Ştefan cel Mare" acestei şcoli.

Tov. P. Drăgoescu, director general în Ministerul Învăţămîntului şi Culturii, a dat citire ordinului ministrului, prin care se atribuie Şcolii medii nr. 1 din Suceava numele domnitorului Ştefan cel Mare, spunînd printre altele: „... Un nume atît de mare pe frontispiciul unei şcoli e o mare cinste, dar şi o serioasă sarcină".

A luat apoi cuvîntul tov. Alexandru Obadă, directorul şcolii, care a vorbit despre istoricul şcolii şi unele realizări obţinute de şcoală în ultimul timp. Au vorbit de asemenea şi cîţiva elevi.

Impresionant a fost momentul în care delegaţia Şcolii medii nr. 2 din Suceava precum şi reprezentanţii cadrelor didactice şi al elevilor din Bucureşti, Iaşi, Bacău, Gura Humorului, Rădăuţi, Ploeşti, etc., au felicitat colectivul şcolii medii „Ştefan cel Mare", oferindu-le frumoase daruri.

În după amiaza aceleaşi zile, în sunetele unui grup de buciumaşi, în străvechea cetate a Sucevei s-a deschis mitingul la care au participat oaspeţi din ţară şi localnici. Ruinele turnurilor şi zidurilor învechite evocă cu nespusă putere, strălucite timpuri de glorie a poporului nostru, parcă vorbeau cu grai adînc, puternic, emoţionant, despre vremea lui Ştefan Vodă, despre vitejiile strămoşilor.

În înălţimea cetăţii Suceava, în turnurile ei cu sute de ani în urmă îşi cadenţau paşii vechile gărzi. Azi, participanţii priveau cu satisfacţie toată măreţia schimbărilor petrecute-n ţara Moldovei; luminile îndepărtate ale Bicazului, furnalele imense ale combinatului textil din Botoşani, fabricile de rulmenţi, viaţa nouă pe care şi-o făuresc colectiviştii, toate transformările adînci revoluţionare, înfăptuite prin lupta oamenilor muncii conduşi de partid — păstrătorul celor mai bune tradiţii de luptă, pentru binele şi fericirea poporului.

Programul bogat al acestei sărbătoriri a continuat în ziua de 13 aprilie, cînd 400 de elevi şi profesori — oaspeţi şi gazde — au mers în excursie la mănăstirea Putna.

În ziua următoare au vizitat numeroasele monumente istorice ale Sucevei, începînd cu zidurile de piatră ale Curţii Domneşti, cu biserica Mirăuţilor, în care voievozii erau puşi ca domni ai Moldovei şi terminînd cu Şipotul, fîntînă veche, (în legende se spunea că Ştefan cel Mare a zidit-o); au vizitat apoi oraşul, construcţiile noi ridicate în anii puterii populare ca: pavilionul nou al spitalului de stat, cele două policlinici, locuinţele muncitoreşti, Casa de cultură „Ciprian Porumbescu", parcul de odihnă de lîngă uzina electrică, grădinile şi spaţiile verzi presărate în tot cuprinsul oraşului, etc.

Sărbătorirea a 500 de ani de la urcarea lui Ştefan cel Mare pe scaunul Moldovei a constituit în Suceava, cît şi în celelalte localităţi ale ţării, un minunat prilej de educaţie patriotică a elevilor.

V. P.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

O PREŢIOASĂ CONTRIBUŢIE LA CUNOAŞTEREA MIŞCĂRII PEDAGOGICE DIN ROMÎNIA ÎN SECOLUL AL XIX-LEA *)

Culegerea de studii „Din istoria pedagogiei romîneşti", dată spre publicare în 1956 şi apărută la începutul acestui an, este primul volum dintr-un ciclu de culegeri asemănătoare, care vor precede probabil apariţia lucrării monografice de sinteză despre pedagogia din ţara noastră, de la primele începuturi şi pînă astăzi.

Dacă fiecare studiu în parte se prezintă oarecum complet, nu acelaşi lucru se poate spune despre culegere în general. Ea nu înfăţişează trecutul pedagogiei din toate provinciile ţării noastre. Lipsesc astfel studii privind mişcarea pedagogică din Transilvania, Crişana, Maramureş şi Bucovina, ca şi studii de istoria pedagogiei din ultimii ani ai secolului al XIX-lea. Despre pedagogia secolului al XX-lea nu e în culegere nici o lucrare. Acestea sînt lacune care vor trebui neapărat înlăturate prin publicarea unei a doua culegeri de acelaşi gen şi în care să fie abordată şi istoria pedagogiei din regiunile şi perioadele amintite mai sus.

Tot legat de titlul culegerii şi de obiectivele actuale şi viitoare ale Institutului de ştiinţe pedagogice, observăm că o istorie a pedagogiei romîneşti trebuie să cuprindă în principiu studierea curentelor, personalităţilor pedagogice din sînul naţiunii majoritare (romîne), dar nu numai a acestora.

În cuprinsul teritoriului R.P.R., alături de poporul romîn locuiesc şi o serie de minorităţi naţionale. Unele din acestea, de-a lungul secolului al XIX-lea, şi-au manifestat personalitatea, au creat şcoli care au fost influenţate sau au influenţat pe pedagogii romîni (am putea aminti în această privinţă pe greci, maghiari, saşi, evrei, bulgari, armeni etc.).

Noua sinteză a istoriei pedagogiei romîneşti, va trebui să cuprindă neapărat atît istoria pedagogiei naţiunii romîne, cît şi pe cea a minorităţilor naţionale, fiecăreia dintre acestea din urmă dîndu-i-se atenţia cuvenită, corespunzător cu greutatea lor specifică, cu aportul lor la tezaurul culturii naţionale romîneşti [1].

Probabil că nu un punct de vedere diferit în această problemă [2], ci doar lipsa, în momentul predării volumului la tipar, a unor studii gata redactate asupra activităţii pedagogice din sînul minorităţilor naţionale, a obligat pe redactori să nu îmbogăţească culegerea şi în această direcţie.

Pe lîngă aceste lacune în ceea ce priveşte alcătuirea volumului, culegerea mai are o serie de lipsuri şi slăbiciuni de redactare sau interpretare. Totuşi, apreciată în ansamblu, această culegere marchează un început promiţător şi valoros pe calea interpretării de pe poziţiile marxism-leninismului a unor momente sau personalităţi de seamă din istoria pedagogiei în ţara noastră.

*

În afară de aspectul grafic plăcut şi îngrijit, se remarcă temeinicia cercetărilor, caracterul ştiinţific al studiilor întreprinse de autori, materialul ilustrativ şi o serie de anexe utile şi judicios prezentate. Nu lipseşte, după fiecare stu-

*) Din „Istoria pedagogiei romîneşti", — culegere de studii. Bucureşti, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1957, 479 pag.

[1] Acest lucru apare obligatoriu şi datorită realităţii istorice speciale că unitatea naţională deplină a poporului romîn n-a putut fi înfăptuită decît în secolul nostru, deci într-o epocă în care pe teritoriul actual al R.P.R. apăruseră şi se maturizaseră deja o serie de şcoli pedagogice naţionale.

[2] Vezi în această privinţă proiectul de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R., în care sînt capitole speciale, consacrate vieţii pedagogice din sînul minorităţilor naţionale din Romînia.

diu, bibliografia de bază, care a stat la dispoziția autorilor, iar la sfîrșitul volumului cîte un indice simplu de nume și pe materii.

Toate acestea dovedesc exigența și priceperea celor ce au pregătit volumul pentru tipar.

Din păcate, în cuprinsul culegerii se întîlnesc unele greșeli mai ales de natură *tipografică*, — e drept, puține — dar care, în lipsa unei erate, au rămas nesemnalate.

În ceea ce îi privește pe autori, aceștia readucînd în mod critic la lumină și sintetizînd informații, aprecieri sau puncte de vedere care au mai fost expuse anterior, dar mai ales venind cu o serie de interpretări originale, datorită felului nou în care sînt privite izvoarele (în general, aceleași folosite de vechea istoriografie), — au izbutit să realizeze studii care corespund nu numai scopurilor limitat didactice, ci reprezintă, atît pentru un public mai larg, cît și pentru istorici în genere, un auxiliar prețios pentru cunoașterea vieții culturale din secolul al XIX-lea în Romînia.

În lumina acestei aprecieri, se poate considera că scopul publicării acestei culegeri a fost atins, ba chiar depășit.

Sînd de remarcat însă și o serie de *lipsuri; unele din ele le vom releva* cu ocazia scurtelor aprecieri ce le vom face în rîndurile ce urmează, asupra cîtorva din studiile cuprinse în culegere.

*

Deși succintă, prefața culegerii recenzate, în afara unei informări asupra procesului de redactare și finisare a studiilor publicate, reușește să facă și unele precizări asupra criteriilor după care s-au călăuzit redactorii volumului în reconsiderarea critică a moștenirii pedagogice romînești.

Deosebit de prețioasă, în condițiile în care în ultima vreme s-au manifestat tendințe de preluare necritică, apologetică a rezultatelor istoriografiei burgheze, ne pare luarea de poziție privind chipul în care trebuie apreciată contribuția acestei moșteniri la tezaurul culturii naționale romînești. „Pentru cultura nouă — conchid prefațatorii culegerii — trebuie să luăm din trecut numai elementele progresiste, democratice" (pag. 10).

Atrăgînd atenția asupra primejdiei unei atitudini nihiliste față de realizările vechi, prefața ne arată de asemenea că „... elementele de cultură din trecut nu trebuie smulse din împrejurările istorico-sociale în care s-au produs și apreciate în mod mecanic după criteriile și condițiile prezentului, ci după ceea ce au reprezentat ele ca nou, ca progres, față de ceea ce le-a precedat".

*

Conceput ca un studiu introductiv, articolul prof. univ. Stanciu Stoian a depășit cu mult acest cadru, respectiv aceste intenții. Printr-o bogăție de teze și aprecieri, — multe din ele noi sau revalorizate, expuse într-o formă condensată — acest articol este, după părerea noastră, cel mai apropiat de cerințele unor astfel de studii. Este de altfel singurul studiu din culegere, care părăsește prezentarea descriptivă a faptelor și evenimentelor, preferînd o discutare a temei pe probleme, evident nerupte de periodicitatea evenimentelor, dar care nu s-a lăsat subjugat de o cronologie strictă, pînă la a da un caracter narativ subiectului tratat, așa cum au făcut alți autori ai culegerii

Deși nu afișează o combativitate de primă vedere (prin citate și combaterea nominală a unor curente sau teze greșite din trecut), autorul articolului nu lasă nici o problemă de mai mare importanță, ridicată de studierea începuturilor învățămîntului romînesc modern, fără a-i da un răspuns de principiu, dacă nu complet, cel puțin parțial.

În această ordine de idei, autorul aduce numeroase puneri la punct, a căror importanță nu trebuie să ne scape în condițiile luptei ce se dă pentru înlăturarea din conștiința unor cadre didactice a unor teze moștenite de la vechea istoriografie.

Combătînd falsa teorie, că apariția învățămîntului romînesc s-ar fi datorat în principal luptei dintre grecism și slavonism (teorie cu care generații întregi de studenți — actuali profesori — au făcut cunoștință la cursurile de la Universitate pînă în preajma reformei din 1948), autorul remarcă just că „apariția învățămîntului romînesc se datorește unor factori sociali mai complecși, care susțin spiritul înnoitor al vremii", spirit pe care autorul îl compară în mod sugestiv, dar insuficient argumentat, cu spiritul „care în alte părți a dus la protestantism, haină religioasă a unor transformări sociale mai deosebite" (pag. 22).

Autorul se declară de acord cu părerea pe care o considerăm justă, a

lui Xenopol care susținea că în evul mediu „învățămîntul grecesc n-a înlocuit pe cel românesc, ci s-a suprapus lui ca unul superior“ [3].

Pornind de la concluzia că învățămîntul românesc, ca învățămînt elementar, are o vechime neîntreruptă de secole, concluzie pe care o argumentează convingător, autorul pune la punct confuzia ce se făcea pînă dăunăzi cum că Gh. Lazăr ar fi întemeiat învățămîntul în limba română pe un loc gol.

Prin înființarea școlii de la Sf. Sava s-au pus doar bazele învățămîntului de grad superior în limba română (pag. 32). Aceasta este importanța sa deosebită, din care reiese implicit și însemnătatea activității pedagogice a lui Gh. Lazăr. „Lazăr a ridicat învățămîntul românesc la rangul de învățămînt superior, egal cu cel grecesc“ (pag. 34).

Autorul face în continuare o binevenită demonstrație, de ce școala de la Sf. Sava a apărut la începutul secolului al XIX-lea și nu mai devreme și căror condiții interne social-economico-politice se datorește rapida ei afirmare.

Majoritatea cercetătorilor de pînă acum au pus, pe bună dreptate, apariția școlii de la Sf. Sava în legătură cu afirmarea pe meleagurile noastre a ideii naționale. Numai că unii au exagerat însemnătatea elementelor de conștiință națională, întîlnite încă în scrierile cronicarilor, iar alții au pus-o în legătură aproape exclusivă cu influența înnoitoare a ideilor marei revoluții burgheze din Franța, în țara noastră. Fără a contesta importanța acestora, autorul arată că apariția școlii românești de grad superior este strîns legată de întreaga dezvoltare social-economică și politică internă din Principate la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea. Asupra momentului apariției acestui tip de școală autorul remarcă just: „Pentru a exista o școală românească de grad superior era necesar ca ideea națională să nu fie o simplă preocupare de cărturari, în număr restrîns, ci să fi pătruns mai adînc în pături mai largi, interesate la susținerea ei din cît mai multe puncte de vedere“ (pag. 32).

Luînd în discuție relațiile dintre școala superioară grecească și cea românească întemeiată de Gh. Lazăr, autorul, fără a neglija unele neînțelegeri între cadrele didactice ale celor două școli, face o pledoarie relativ largă în favoarea tezei că între cele două instituții au existat de asemenea numeroase puncte de contact și de apropiere, ușurate de existența identității de scop în ceea ce privește lupta de eliberare de sub dominația otomană.

Este interesantă observația ce o face autorul că o delimitare precisă, clară a mișcării de eliberare a celor două popoare — români și greci — s-a petrecut abia în cursul evenimentelor din 1821, cînd interesele comune, dar și cele deosebite, ale celor două mișcări de eliberare s-au conturat definitiv (pag. 42). Dacă punem în legătură această observație cu aceea că între cele două mișcări n-au fost relații de subordonare, ci e vorba „de o colaborare pe un plan mai larg“ (pag. 40), colaborare care n-a rezistat însă dezavuării țarului și în fața amenințării cotropirii teritoriului țărilor române de către trupele turcești de represiune, putem desprinde intenția autorului de a explica răscoala poporului de sub conducerea lui Tudor Vladimirescu și activitatea școlii lui Lazăr ca rezultatul acelorași factori interni, *hotărîtori* în aprecierea atît a unui eveniment cît și a celuilalt. Pornind de la această idee, autorul constată prezența lui Lazăr în tabăra lui Tudor Vladimirescu, acordîndu-i o importanță de o adîncă semnificație social-politică. Considerăm punctul de vedere al autorului ca cel just.

De altfel autorul revine, într-o altă parte a studiului, asupra relațiilor dintre mișcarea revoluționară din Rusia, Eteria și mișcarea de eliberare din Principate. Subliniind legăturile strînse dintre aceste mișcări (dintre decembriști și Eterie și dintre aceasta și mișcarea de eliberare din Principate), autorul remarcă pe bună dreptate că mărturiile unor relații mai mult sau mai puțin strînse între conducătorii acestor mișcări nu pot duce la concluzia riscată a unei identificări de scopuri sau chiar de mijloace de luptă între cele trei mișcări sus-amintite, a unei subordonări totale a uneia față de cealaltă.

„Între atitudinea unora dintre decembriști — ca de pildă aceea a lui Pestel — și aceea a lui Tudor și Ipsilanti, sînt multe apropieri de făcut, dar mișcările — arată autorul — își aveau conținutul lor concret, determinat de con-

---

[3] A. D. Xenopol: Memorii asupra învățămîntului superior, Iași 1885, pag. 13.

diţiile ce le dăduseră naştere" (pag. 51) şi care fireşte erau diferite, ceea ce explică şi interesele de clasă sociale şi politice diferite (caracter de masă aproape inexistent la decembrişti, răscoală a poporului condusă de Tudor în Principate, mişcare de eliberare cu caracter de masă, dar restrîns, la Eterie, etc.).

Autorul îşi încheie interesantul său studiu cu o discuţie plină de miez despre influenţa pozitivă pe care au avut-o atît războaiele ruso-turce cît şi contactul cu cultura rusă asupra începuturilor de dezvoltare a pedagogiei naţionale româneşti.

„Dacă este adevărat că faptele care au dus la o şcoală superioară românească îşi au rădăcini în primul rînd în ţară, nu este mai puţin adevărat — remarcă autorul — că ele au fost stîrnite în mare măsură de forţe dinafară, iar cele ce porneau din Rusia trebuie luate în considerare în primul rînd. Cel puţin din punct de vedere politic, adică dintr-un punct de vedere hotărîtor" (pag. 52).

Din cele cîteva aspecte amintite despre conţinutul studiului recenzat se desprinde concluzia că avem de-a face cu un articol în care, alături de problemele legate de începuturile învăţămîntului de grad superior în limba romînă, se dezbat cu competinţă şi o serie de probleme de istorie a patriei, în genere, între care şi controversata problemă a momentului 1821, asupra căruia fireşte autorul n-a insistat decît în măsura în care a trebuit să explice cadrul intern general în care apare şi activează prima şcoală românească de grad superior din Principate, şcoala de la Sf. Sava.

Facem doar observaţia că, în măsura în care au fost atacate probleme de istoria patriei, ar fi fost necesar ca în bibliografia citată să fi figurat numele şi titlurile de lucrări ale unor cercetători care s-au ocupat timp mai îndelungat sau incidental cu istoria acestei perioade (A. Oţetea, I. C. Filitti, V. Mihordea, N. şi A. Camariano, E. Vîrtosu etc.).

*

Folosind cu pricepere bibliografia de bază despre viaţa şi activitatea lui Gh. Lazăr şi păstrînd o proporţie justă între relatările bibliografice şi activitatea sa pedagogică, T. Chelariu izbuteşte să realizeze un portret destul de complet al acestui pionier al învăţămîntului românesc modern din Ţara Românească.

Autorul analizează suficient de amănunţit şi de critic izvoarele ideologice şi ştiinţifice la care s-a adăpat mintea avidă de cunoştinţe enciclopedice a lui Gh. Lazăr, formarea tot mai închegată a concepţiilor social-politice în general şi a celor pedagogice în special, ale acestuia. Analiza şi interpretarea critică a conţinutului ştiinţific şi a caracterului de clasă a programelor de învăţămînt, elaborate de Gh. Lazăr în cadrul activităţii sale de la şcoala Sf. Sava, sînt de asemenea deosebit de preţioase şi de bine realizate.

Din păcate, în afara sărăciei concluziilor de la sfîrşitul studiului (care se pot găsi fragmentar doar pe parcurs), s-au strecurat şi o serie de scăderi, care ni se par cu atît mai supărătoare cu cît în general studiul este bine conceput şi tratat.

Menţionăm astfel formulări cu tendinţă vizibilă de modernizare (de exemplu se afirmă la pag. 110 că Gh. Lazăr nu putea fi *carierist* (?), sau la pag. 114 că acelaşi Lazăr ar fi observat existenţa în clasa lui a unor *spioni şi agenţi provocatori).*

Există şi unele formulări simpliste şi care apar din această cauză nefondate (vezi, spre pildă, la pag. 105, argumentarea privind motivele care ar fi determinat burghezia să devină cultă şi la curent cu ultimele cuceriri ale ştiinţei şi culturii).

Pare, de asemenea, contradictorie afirmaţia autorului că V. Moga îl detesta pe Gh. Lazăr şi totuşi „pentru a-l lega probabil şi mai mult de Sibiu, mitropolitul Moga îl numise arhidiacon al episcopiei" (pag. 112).

Nu putem fi de acord nici cu preluarea necritică de către autor a concluziei vechii istoriografii cum că înfiinţarea şcolii de la Sf. Sava s-ar fi datorat în mare măsură faptului că Gh. Lazăr a reuşit să realizeze în bune condiţii măsurătorile unui teren al influentului boier muntean C. Bălăceanu (pag. 119—120).

Motivul înfiinţării noii şcoli se datoreşte unor condiţii şi cauze mult mai profunde, care ar fi trebuit analizate (şi care se găsesc de altfel analizate într-o altă parte a culegerii recenzate, şi anume în articolul prof. univ. Stanciu Stoian, mai sus menţionat).

Cu toate aceste scăderi, articolul prof. T. Chelariu reprezintă un pas înainte pe calea unei juste interpretări a per-

sonalității lui Gh. Lazăr, a rolului său în înființarea școlii de la Sf. Sava și a primilor ani de activitate a acesteia.

*

O trecere în revistă, fie chiar sumară, a fiecărui studiu în parte și analizarea amănunțită a acestora este imposibilă în limitele unei scurte prezentări critice. De aceea, deși conțin multe elemente interesante care ar putea forma baza unei discuții largi, de natură să scoată la iveală atît numeroase aprecieri pozitive, cît și o serie de slăbiciuni, nu ne vom opri asupra articolelor semnate de prof. I. Wolf, N. C. Enescu, Const. Dinu, I. Popescu-Teiușan și conf. univ. B. Grigoriu, care prezintă cu competință figurile altor cinci personalități remarcabile din istoria pedagogiei românești: T. I. Iancovici, Gh. Asachi, Petrache Poenaru, Gr. Pleșoianu, Ștefan C. Michăilescu.

Autorii au reușit să facă, pe lîngă o privire critică multilaterală asupra personalității celor cinci pedagogi români sus-amintiți, și o schiță destul de completă a mediului cultural-politic în care apar și activează aceștia. Cititorii au astfel posibilitatea, urmărind aceste studii (ca și cele ale prof. univ. S. Stoian și prof. T. Chelariu, mai sus analizate), nu numai să cunoască îndeajuns de bine și de fidel o serie de personalități proeminente din istoria pedagogiei secolului al XIX-lea, secolul afirmării naționale a românilor, dar și să-și completeze substanțial cunoștințele privind activitatea de ridicare cultural-ideologică a poporului român în acest răstimp.

Din păcate, de multe ori descrierea vieții culturale generale din epocile în care au trăit și activat aceste personalități s-a făcut în dauna studierii mai adîncite a sistemelor pedagogice și specificului lor național (de exemplu, ar fi fost interesant de analizat ce forme specifice a luat aplicarea lancasterianismului în țara noastră).

Fără a face o analiză mai largă asupra acestor studii, țin să remarc în încheiere doar unele inadvertențe în întocmirea aparatului critic și evitarea citării unor lucrări de bază, care mai mult ca sigur au stat la dispoziția autorilor. De pildă, voluminoasa lucrare a lui D. Popovici despre influența iluminismului asupra dezvoltării literar-științifice din Romînia, studiul lui Ghiță Simion despre Ștefan Michăilescu etc.).

*

Despre activitatea lui Bălcescu ca sprijinitor al ridicării culturale a poporului român s-au scris o serie de articole și studii consacrate special acestei probleme sau referindu-se în treacăt la aceasta.

Ineditul în ceea ce privește articolul prof. univ. M. Roșianu constă în faptul că atacă și adîncește într-un studiu special consacrat unuia din cele mai însemnate aspecte ale luptei lui N. Bălcescu pentru luminarea poporului și anume felul în care a conceput și în care a luptat Bălcescu pentru un învățămînt democrat. Ca un fir roșu, în articol se desprinde concluzia că pentru Bălcescu luminarea poporului nu era doar un scop în sine: „În concepția lui Bălcescu scopul educației este de a forma luptători hotărîți împotriva asupritorilor poporului" (pag. 344). Bălcescu, arată autorul, nu s-a mulțumit numai să scrie despre necesitatea luminării poporului. „...el a luptat pentru a pune în practică gîndurile sale. Lucrul acesta este dovedit de întreaga sa activitate" (pag. 350). Pentru a demonstra aceste concluzii majore, autorul se folosește în mod critic de majoritatea lucrărilor de bază scrise pînă acum în această problemă.

Ni se par uneori forțate încercările de a compara cu orice preț activitatea democrat revoluționară a lui Bălcescu în domeniul pedagogiei, cu poziția adoptată în aceeași problemă de democrat-revoluționarii ruși. În această privință autorul exagerează uneori, preluînd necritic și amplificînd chiar unele concluzii prezentate de Gh. Haupt în lucrarea „Din istoricul legăturilor revoluționare româno-ruse", concluzii care nu sînt suficient dovedite nici în această lucrare.

Fără a polemiza pe această temă, ținem să arătăm că apropierea ca și deosebirea între concepțiile democrat-revoluționare ale lui N. Bălcescu față de democrații revoluționari ruși în toate domeniile inclusiv în opiniile asupra pedagogiei, este determinată în principiu de asemănarea, dar și de deosebirile însemnate, între condițiile de dezvoltare generale a poporului rus față de cel român și viceversa, de-a lungul întregului secol al XIX-lea. Democrații revoluționari ruși au fost mult mai aproape de marxism prin materialismul lor, în schimb Bălcescu prin dialectica sa de revoluționar militant, prin forța sa de vizionar.

Trecînd peste aceste observații, articolul prof. univ. M. Roșianu se prezintă

ca un studiu bine închegat, fiind o contribuție valoroasă la cunoașterea unui aspect mai puțin adîncit din viața marelui revoluționar romîn.

*

Articolul tov. Mircea Ștefan despre poziția primei serii a „CONTEMPORANULUI" față de procesul învățămîntului din Romînia se înscrie pe linia suitei de articole care în 1956 au ținut să marcheze, cu ocazia a 75 de ani de la apariția revistei, importanța multilaterală pe care aceasta a jucat-o în viața cultural-politică a celui de-al nouălea deceniu al secolului trecut.

Evidențiind analiza atentă și minuțioasă pe care autorul o face diverselor campanii ale „CONTEMPORANULUI" pentru un învățămînt democrat, progresist, eliberat de racilele politicianismului, misticismului și ale mistificărilor, ne vom opri doar asupra cîtorva observații de principiu unde credem că autorul a greșit.

Mai întîi, cu privire la caracterul revistei în primii ani de apariție: a fost el socialist (pag. 417 și 418 sus) sau revoluționar-democratic (pag. 418 mijloc)?

Socotesc afirmația repetată a autorului că revista a apărut datorită „dorinței socialiștilor de a avea o revistă proprie" și că aceasta a fost o „tribună a cercurilor socialiste" ca nerealistă în lumina cercetării atente a documentelor. Observînd, ca toți cei ce parcurg colecția „CONTEMPORANULUI" (prima serie), că la început acesta nu a dus propagandă socialistă și încercînd să împace afirmația apartenenței încă de la început la cercurile socialiste din Iași a revistei cu această situație de fapt, autorul caută ca de altfel și I. Vitner anul trecut [5], să explice aceasta prin citarea unei scrisori a lui Gherea către Russel.

Lăsînd la o parte faptul că Gherea pe atunci nu putea să dea „indicații" (pag. 418) lui Russel, — acesta nefiindu-i subordonat, ci dimpotrivă — autorul înțelege greșit conținutul scrisorii. Așa cum s-a mai arătat și cu altă ocazie [6], în scrisoarea amintită Gherea îi scrie lui Russel (John) despre intenția sa de a edita nu „CONTEMPORANUL" ci „ROMÎNIA VIITOARE". Intenția manifestată de Gherea de a nu folosi la început termenul de socialist se referă deci la revista „ROMÎNIA VIITOARE". Compromisul de a încerca să militeze pentru socialism, fără a pomeni de el, s-a soldat însă cu un eșec, datorită stilului echivoc și confuz în care este scrisă revista „ROMÎNIA VIITOARE", cum bine observă însuși tov. Mircea Ștefan (pag. 417).

În sprijinul afirmației noastre vin două argumente: 1) articolul despre „igienă socială", cerut în scrisoare de Gherea lui „John", apare în nr. 1 din decembrie 1880 al revistei „ROMÎNIA VIITOARE", iar nu în „CONTEMPORANUL"; 2) vorbind în post-scriptum de niște datorii ce avea de achitat, reiese că Gherea și-a scris scrisoarea la începutul anului 1880 și deci nu se poate referi la „CONTEMPORANUL" care apare la Iași, în iulie 1881.

Confuzia autorului s-a datorat unui singur amănunt și anume, intenției inițiale anunțate în scrisoare de a scoate primul număr din „ROMÎNIA VIITOARE" în iulie, intenție care dintr-o serie de motive n-a fost realizată.

Pornind de la concluzia greșită că revista de la început ar fi fost socialistă, din cauza greșitei interpretări a documentului nr. 469 (vol. I, partea I) a seriei de documente privind războiul de independență, autorul face unele considerații nejuste în prima parte a articolului său, care nu sînt însă de natură a denatura principalele teze ale studiului, aceasta și pentru faptul că însuși autorul revine asupra acestei concluzii atunci cînd afirmă pe aceeași pagină că „...în primii ani de apariție, „CONTEMPORANUL" a avut mai ales un caracter revoluționar-democratic; abia din anii 1884—1885 revista trece la propagarea marxismului și la încercarea de a aplica tezele socialismului științific la problemele societății romînești" (pag. 418).

Această din urmă concluzie este cea adevărată și de fapt, în cea mai mare parte a articolului, autorul se ghidează în interpretarea faptelor după aceasta.

Deși dificultatea subiectului și interpretarea greșită a documentului sus-amintit au dus la unele păreri contradictorii și confuze, în genere articolul își justifică prezența în culegerea recenzată, prin faptul că pune la dispoziția masei largi de cititori (aflați în imposibilitate de a citi colecția primei serii a „CON-

---

[5] Vezi „*Gazeta Literară*" nr. 28/122 din 12 iulie 1956, articolul „75 de ani de la apariția revistei „Contemporanul".

[6] Vezi „*Presa noastră*" nr. 4 din august 1956, articolul „Despre conținutul științific al unor articole cu teme istorice", pag. 47—48.

TEMPORANULUI") principalele date privind rolul acestei reviste în promovarea unui învățămînt realist, laic, cît mai apropiat de cerințele dezvoltării culturale a maselor largi ale poporului nostru.

•

Fireşte că, în scurta şi incompleta trecere în revistă a conținutului volumului recenzat, n-am analizat decît unele aspecte din lucrare. În întregul său, acest volum de culegere de studii şi articole monografice conține un material faptic şi de interpretare cu mult mai vast decît ar putea reieşi din cele arătate de noi, dar studierea amănunțită a acestora va rămîne în sarcina cititorilor săi.

În recenzia noastră, cum era şi normal, ne-am călăuzit mai mult după principiul avizării cititorilor asupra cîtorva din concluziile interesante şi mai ales a unor erori strecurate în volum, care, rămînînd nesemnalate, ar fi putut duce la confuzii.

Revenind la cele arătate la început, culegerea de studii „Din istoria pedagogiei romîneşti" reprezintă un pas promițător pe calea interpretării de pe pozițiile marxism-leninismului a unor momente sau personalități importante din istoria pedagogiei, constituind în acelaşi timp un auxiliar prețios pentru marele public de specialişti şi nespecialişti.

Considerăm apariția volumului ca un succes important al Institutului de ştiințe pedagogice şi sperăm că acest volum constituie numai începutul unui ciclu de lucrări privind istoria pedagogiei romîneşti.

T. UDREA

CĂRȚI NOI APĂRUTE

„Lenin despre cultură şi artă" — Editura de stat pentru literatură politică — 682 pag. — 20 lei.

Sînt cuprinse în volum articole, cuvîntări, scrisori, însemnări — texte integrale sau fragmente; volumuul ese precedat de un studiu introductiv de B. S. Meilah, iar în anexă sînt amintiri ale contemporanilor despre V. I. Lenin.

Mihail Ralea: *„Scrieri din trecut în literatură"* — E.S.P.L.A., 355 pag. — 12,50 lei.

Volumul cuprinde o serie de articole şi studii de critică literară scrise în perioada 1920—1940, portrete ale marilor scriitori ca: M. Sadoveanu, T. Arghezi, G. Ibrăileanu, G. Topîrceanu, I. Teodoreanu, Balzac, Goethe, Proust, E. Fromentin, Thomas Hardy. Sînt reeditate de asemenea unele note de călătorie în Egipt, Olanda, Anglia, Spania.

„Din munca educatoarelor pentru dezvoltarea vorbirii copiilor preşcolari" — Editura de stat didactică şi pedagogică — 1957, 193 pag. — 4,40 lei.

Elaborată de secția elementar-preşcolar a Institutu'ui de ştiințe pedagogice, lucrarea reprezintă o culegere de materiale care oglindesc rezultatul activității unor educatoare din grădinițele de copii.

„Dezvoltarea exprimării orale şi scrise în limba romînă la clasele V—X" (şcoli cu limba de predare a minorităților naționale) — Editura de stat didactică şi pedagogică — 336 pag. — 7 lei.

Prin lucrarea de față, secția minorități naționale a Institutului de ştiințe pedagogice pune la îndemîna profesorilor de limba romînă de la şcolile cu limba de predare a minorităților naționale, aspecte din experiența unor cadre fruntaşe.

S. A. Bivolaru: *„Jocuri şi distracții pentru taberele de vară"* — Editura Tineretului — 143 pag. — 3 lei.

Cartea se adresează profesorilor şi instructorilor punîndu-le la dispoziție un material bogat pe care-l pot utiliza pe timpul verii în tabere.

Culegerea de jocuri este sistematizată pe mai multe capitole după caracterul şi scopul pe care-l urmăresc.

ÎN LIMBA RUSĂ

V. Afanasev şi A. Pahomov: *„Organizația de partid din şcoală"* — Editura Cărții din Rostov, 1954.

N. F. Berezina: *„Din experiența muncii organizației de partid a şcolii"* — Editura Cărții din Kirov, 1955.

A. T. Sudareva: *„Organizația de partid a şcolii"* — Editura Cărții din Cikalov, 1955.

A. Țilştein: *„Însemnări privind munca de partid în şcoală"* — Editura de stat pentru literatură politică, Moscova, 1956.

S. M. Sabalov: „Învățămîntul politehnic" — Editura Acadamiei de ştiințe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1956.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

*

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

*

REDACŢIA: Bucureşti, str. Spiru Haret nr. 8
Telefon: 3.32.74
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej

*

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Lei 3